



## **UNIVERSIDAD DE GRANADA**

### **FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MÚSICAL,  
PLÁSTICA Y CORPORAL

### **TESIS DOCTORAL**

**Evaluación de la actuación docente del Profesorado  
Universitario en el nuevo plan de estudios en la  
Facultad de Cultura Física de Cienfuegos, Cuba**

Presentada por:

***Alexis Juan Stuart Rivero***

Dirigida por:

***Dr. Enrique Rivera García***

***Granada, Enero de 2007***





**DEDICATORIA.**

*A los que ya no están, por no poder vivir conmigo este sueño.  
A los presentes, que pueden vivir con entusiasmo y ánimo, las quimeras de  
mi utopía...*



**AGRADECIMIENTOS:**

A **mi niña Eunís Chalí**, por ser la razón principal de mi vida y la luz que marca la ruta de mi destino.

A **mis padres Norma y Rafael**, por la incansable dedicación y amor, que permitieron el echarme a la mar.

A **mi hermano Eddy**, que ayudó a fomentar en mí, sentimientos de nobleza para navegar en este mundo de competencias y envidias.

A **mis primos Odalys y Rolando Chou**, por ser para mí paradigmas de fuerza de voluntad en el estudio, para poder sobrevivir en el mar.

A **los amigos** que nunca me abandonaron, ni me cambiaron y siempre estuvieron a mi lado en los momentos de tranquilidad y tempestad.

A **mis profesores de la Universidad**, por enseñarme a manejar esta difícil embarcación profesional.

A **Carlos Emilio Terry**, por tener siempre un buen consejo para mí, evitándome naufragar.

A los **profesores de la Universidad de Granada**, por mostrarme sus estilos profesionales de cómo se debe navegar.

A los **amigos que conocí en Granada y Melilla**, por enseñarme que todavía quedan buenas personas con sentimientos en todos los puertos del mundo.

Al **Dr. Luís Ruiz** por mostrarme el valor del significado de la palabra “Amistad” en medio de la travesía.

Al **Dr. Jaime Portal**, por su experiencia y profesionalidad.

Al **Dr. Enrique Rivera**, por su entrega y dedicación. Además por mostrarme con su experiencia, la manera de salir adelante en el medio de una tormenta.

Al **Dr. Daniel Linares Girela**, por lo que hace para el desarrollo científico de la humanidad.

Al **Dr. Daniel Linares**, por mostrarme la embarcación y el destino a seguir.

A **Pápa**, por el derroche de amor y cariño que entrega hacia todos sus discípulos.

**Gracias Pápa.**

**A todos**, con las ráfagas de las brisas encariñadas del afecto que merecen.

**Muchas Gracias.**

## ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria.	
Agradecimientos.	
Introducción. ....	17
<b>PRIMERA PARTE:</b>	
<b>Capítulo 1:</b>	
<b>RESEÑA HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EL MUNDO Y EN CUBA. APROXIMACIÓN A LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA CARRERA DE CULTURA FÍSICA.</b>	
<b>1.1.-Breve reseña histórica de la enseñanza superior universal. ....</b>	<b>25</b>
<i>1.1.1.- La enseñanza superior en el contexto latinoamericano. ...</i>	26
<i>1.1.2.- Principales tendencias de la Educación superior en América Latina. ....</i>	29
<i>1.1.3.- La Enseñanza Superior cubana. ....</i>	33
<b>1.2.- Particularidades del proceso formativo de los Licenciados en Cultura Física. ....</b>	<b>37</b>
<b>1.3.- Caracterización de las nuevas instituciones educativas de la carrera de Cultura Física. ....</b>	<b>43</b>
<b>1.4.- El proceso formativo de los docentes. Condiciones histórico concreta en Cuba. ....</b>	<b>45</b>
<i>1.4.1.- Formarse en la escuela, desde la escuela y para la escuela. ....</i>	46
<b>1.5.- La Misión social del docente en la educación de las nuevas generaciones. ....</b>	<b>56</b>



	Pág.
<b>1.6.- EL trabajo didáctico metodológico. Su contribución en la formación de los docentes. ....</b>	59
<i>1.6.1.- Algunas formas organizacionales del trabajo metodológico en el proceso pedagógico. ....</i>	62
 <b>Capítulo 2:</b>	
<b>LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.</b>	
<b>2.1.- Resumen histórico de las reformas educativas. ....</b>	67
<b>2.2.- Aproximación global a la formación de profesorado. ....</b>	70
<i>2.2.1.- Concepto tradicional de formación. ....</i>	72
<i>2.2.1.1.- Orientación académica. ....</i>	72
<i>2.2.1.2.- Orientación tecnológica. ....</i>	73
<i>2.2.2.- Una nueva conceptualización de la formación del profesorado. ....</i>	75
<i>2.2.2.1.- Orientación práctica. ....</i>	77
<i>2.2.2.2.- Orientación personalista. ....</i>	77
<i>2.2.2.3.- Orientación de crítica social. ....</i>	79
<b>2.3.- Hacia un nuevo perfil de docente. ....</b>	79
<i>2.3.1.- El profesor cómo investigador de su propia práctica. ....</i>	81
<i>2.3.2.- El profesor como profesional reflexivo. ....</i>	83
<i>2.3.2.1.- Acción reflexiva frente a acción rutinaria. ....</i>	85
<i>2.3.2.2.- La reflexión una actividad colectiva. ....</i>	87
<i>2.3.2.3.- La reflexión como actividad contextual. ....</i>	87
<i>2.3.3.- El profesor colaborador. ....</i>	88
<i>2.3.4.- El profesor como constructor de conocimiento práctico. ....</i>	91
<b>2.4.- La formación inicial del profesorado de Educación Física. ....</b>	95

	Pág.
2.4.1.- Los programas de formación inicial. ....	101
2.4.2.- <i>Principios metodológicos de los programas de formación inicial.</i> ....	104
2.4.2.1.- <i>Aprendizaje a partir de la experiencia.</i> ....	105
2.4.2.1.1.- <i>Principio de agrupación y de interpretación de experiencias e impresiones.</i> ....	106
2.4.2.1.2.- <i>Principio de conocimiento en uso.</i> ....	106
2.4.2.1.3.- <i>Principio de aprendizaje a partir del desarrollo de esquemas cognitivos.</i> ....	107
2.4.2.1.4.- <i>Principio de adquisición de información.</i> ....	107
2.4.2.1.5.- <i>Principio de reflexión y “feedback” constante.</i> ....	107
2.4.2.1.6.- <i>Principio de desarrollo de procesos metacognitivos.</i> ....	108
2.4.2.2.- <i>Resolución de problemas.</i> ....	108
2.4.2.3.- <i>Pensamiento crítico y creativo.</i> ....	110
2.4.2.4.- <i>La investigación: Herramienta básica para la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza</i>	112
2.4.2.5.- <i>Constructivismo.</i> ....	113
2.4.3.- <i>La formación permanente y su incidencia en Educación Física.</i> ....	117
2.4.4.- <i>Propuesta para la formación del profesorado de Educación Física.</i> ....	121
 <b>Capítulo 3:</b>	
<b>EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. ELEMENTOS Y PRINCIPALES IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.</b>	
<b>3.1.- El proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus componentes más controvertidos.</b> ....	<b>127</b>
3.1.1.- <i>El método de aprendizaje desde la perspectiva de Mingorance, 2002.</i> ....	149

	Pág.
3.1.2.- <i>Criterios para la selección de los métodos. (Mingorance, 2002).</i> .....	150
3.1.3.- <i>Tipos de conocimiento.</i> .....	151
<b>3.2.- Enseñanza – Aprendizaje en la Educación Superior.</b> .....	<b>154</b>
3.2.1.- <i>Estrategias de aprendizaje centrado en la adquisición de información: La explicación.</i> .....	159
3.2.2.- <i>Planteamiento de una exposición.</i> .....	160
3.2.3.- <i>Interacción con los estudiantes.</i> .....	161
3.2.4.- <i>Transferencia de los saberes.</i> .....	163
3.2.5.- <i>El tiempo como factor importante en el método.</i> .....	165
3.2.5.1.- <i>La distribución del tiempo.</i> .....	166
3.2.6.- <i>Control de la exposición.</i> .....	167
3.2.7.- <i>Aprender de los errores.</i> .....	168

## SEGUNDA PARTE:

### Capítulo 4:

#### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

<b>4.1.- Justificación de la investigación.</b> .....	<b>171</b>
4.1.1.- <i>Objeto de estudio.</i> .....	175
4.1.2.- <i>Objetivos de la investigación.</i> .....	176
4.1.3.- <i>Contexto de la investigación.</i> .....	176
<b>4.2.- Metodología.</b> .....	<b>177</b>
4.2.1.- <i>Justificación.</i> .....	177
4.2.2.- <i>Proceso metodológico a utilizar.</i> .....	179
4.2.2.1.- <i>Los participantes.</i> .....	180
4.2.2.2.- <i>Recogida de datos.</i> .....	182
4.2.2.2.1. <i>La Entrevista.</i> .....	182

	Pág.
4.2.2.3.- <i>Análisis de los datos.</i> .....	189
4.2.2.4.- <i>El análisis de datos cualitativos asistido por el programa: NUDIST VIVO.</i> .....	191
4.2.3.- <i>Consideraciones éticas.</i> .....	196
4.2.4.- <i>Cuestiones éticas.</i> .....	197
4.2.5.- <i>Criterios de rigor y su aplicación en este estudio.</i> .....	199
4.2.6.- <i>El papel del investigador en la investigación.</i> .....	203
4.2.6.1.- <i>Mi historia de vida.</i> .....	204
<b>4.3.- Estrategias de análisis de la información.</b> .....	<b>212</b>
4.3.1.- <i>Identificación de las teorías emergentes. Creación de nudos libres.</i> .....	212
4.3.2.- <i>Organización de la información: creación del árbol de indización.</i> .....	214
<b>Capítulo 5:</b>	
<b>RESULTADOS Y ANÁLISIS.</b>	<b>219</b>
<b>Introducción.</b> .....	<b>221</b>
<b>5.1- Las percepciones del alumnado. Una visión desde la doble mirada del estudiante y el alumno/ayudante.</b> .....	<b>221</b>
5.1.1.- <i>La significatividad del aprendizaje.</i> .....	229
5.1.2.- <i>Hablando de Habilidades Profesionales Básicas.</i> .....	237
5.1.3.- <i>Criterios de Planificación y preparación.</i> .....	247
5.1.4.- <i>Planes de estudio para el siglo XXI con recursos del siglo XX.</i> .....	255
5.1.5.- <i>Análisis de los criterios de impartición, plan de estudio y algunas diferencias entre planes, que expone el alumnado.</i> .....	260
5.1.6.- <i>La evaluación como referente final.</i> .....	269
5.1.7.- <i>Criterios de formación, experiencia y superación profesional.</i> .....	274

	Pág.
5.1.8.- <i>¿Alumnos o Ayudantes? Difícil convivencia.</i> .....	277
5.1.9.- <i>Consideraciones en torno a otros temas emergentes del discurso.</i> .....	282
<b>5.2- Apreciaciones relevantes de los criterios del profesorado.</b> .....	<b>289</b>
5.2.1. <i>Una visión del plan de estudio desde la óptica del profesorado.</i> .....	313
5.2.2. <i>Perspectiva profesoral sobre planificación y preparación docente.</i> .....	324
5.2.3. <i>Juicios del profesorado en la formación de habilidades profesionales.</i> .....	333
5.2.4- <i>Ponencias relevantes de las deficiencias por recursos en el profesorado.</i> .....	344
5.2.5- <i>Testimonios sobre la superación del profesorado para enfrentar la docencia.</i> .....	350
5.2.6. <i>Algunas manifestaciones importantes del profesorado en otros temas.</i> .....	356
<b>5.3- Análisis de los criterios a la muestra de egresados de la carrera.</b> .....	<b>370</b>
5.3.1- <i>Disertando sobre Habilidades profesionales básicas.</i> .....	376
5.3.2- <i>Las carencias en recursos. La siempre asignatura pendiente.</i> .....	382
5.3.3- <i>Motivaciones y experiencias positivas mostradas por el egresado.</i> .....	387
5.3.4- <i>Reflexiones sobre los contenidos recibidos durante la titulación.</i> .....	390

	Pág.
<b>TERCERA PARTE:</b>	
<b>Capítulo 6:</b>	
<b>INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES.</b>	
<b>Introducción. ....</b>	397
<b>6.1.- De la especificidad a la Generalidad. Un cambio en el currículum de difícil comprensión. ....</b>	399
<i>6.1.1.- Nuevo enfoque del currículum hacia asignaturas de carácter más generalista. ....</i>	399
<b>6.2.- Las interrogantes ante las “Habilidades Profesionales Básicas”. ....</b>	403
<i>6.2.1- Análisis en el conocimiento de Habilidades profesionales básicas. ....</i>	403
<i>6.2.2.-Disgregación de las habilidades profesionales básicas en su análisis individual</i>	405
<b>6.3.- El profesorado frente al cambio. ....</b>	410
<b>6.4.- Luces y sombras en la implementación del currículum. ....</b>	414
<i>6.4.1.- El valor de los contenidos frente a los objetivos. “Aprender a hacer”, frente a aprender “Para qué hacer”. ....</i>	414
<i>6.4.2.- El problema de la metodología en la enseñanza. ....</i>	416
<i>6.4.3.- Diferentes miradas sobre la evaluación, especialmente la que tienen los alumnos frente a la que perciben los profesores. ....</i>	417
<i>6.4.4.- Las Habilidades Profesionales Básicas en el desarrollo práctico del currículum. ....</i>	419
<b>6.5.- El eterno ausente: los recursos y medios para la enseñanza. ...</b>	420
<i>6.5.1.- Los problemas que plantea la falta de recursos en el desarrollo del currículum. Limitaciones a las que obliga. ....</i>	420

	<b>Pág.</b>
<b>6.6.- Conclusiones finales. ....</b>	<b>425</b>
6.6.1.- <i>Comentarios Finales de cierre. ....</i>	425
6.6.2.- <i>Futuras líneas de investigación. ....</i>	431
 <b>BIBLIOGRAFÍA. ....</b>	 <b>433</b>
 <b>ANEXOS.</b>	
<b>1.- Cartas de aceptación .....</b>	<b>457</b>
<b>2.- Guiones de entrevista utilizados .....</b>	<b>463</b>

**Introducción.**





## Introducción.

La calidad de la enseñanza superior es uno de los temas que en la actualidad aparece en múltiples escenarios donde pueda haber un intercambio de experiencias, desde eventos científicos de envergadura internacional, pasando por las instituciones educacionales hasta en una simple charla entre varios profesionales de la instrucción. La preocupación que se tiene sobre este tema en la enseñanza superior es clave para el rol que desempeña la Universidad en el desarrollo de la sociedad nueva.

La evaluación de esta calidad de la enseñanza, influenciada por los estudios pioneros de algunos países desarrollados que confluyeron en aquellas tendencias americanas y europeas, desató una motivación en este sentido en muchos otros países desarrollados y a todo lo largo de América Latina, donde con frecuencia se aprecian más razones de tipo científico-académicas que ha provocado el aumento de la teoría y nuevos campos de investigación que señalan indudablemente el camino a nuevas comprensiones de este contexto, donde se incluyen la elaboración de nuevos planes de estudio, producciones de nuevas materias didácticas, formación, preparación y superación de docentes en temas didácticos y científicos. Un elemento indiscutible en este avance, es la primacía que brinda el desarrollo tecnológico de la informática y las comunicaciones, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza a la luz del desarrollo de cada contexto social.

Adentrándonos en nuestro contexto nacional y al hilo de esta situación que comentamos, se encuentra la Enseñanza Superior Cubana, aglutinada en un solo Ministerio que norma y dirige todo en lo que este ámbito curricular se genere, en este caso el "*Ministerio de Educación Superior*", y por el cual se deben regir todas las titulaciones en las diferentes profesiones que se estudian en el país.

Como ya se ha hecho patente en otras investigaciones los estudios superiores en Cuba siempre han estado acompañados por reclamos de cambio, renovación y calidad en sus enseñanzas, promovido por sus profesores y estudiantes, estos últimos agrupados en una organización que los representa y

apoya en sus reclamos, la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), la cual desempeñó y en la actualidad desempeña un rol decisivo en la transformación de Educación Superior Cubana.

Tomando estas reflexiones como partida, podemos decir que el estudiantado ha estado siempre presente en las transformaciones y cambios, que para bien de la calidad de la enseñanza superior se han producido, donde han estado presente en estos reclamos, el desarrollo social que ha acompañado siempre las mutaciones que este sector ha tenido que hacer a lo largo de los años.

Estos cambios y modificaciones pueden ser observados en los “*planes de estudios*” por los que ha transitado la Educación Superior Cubana, donde en estos momentos, después de un largo período de transformación y desarrollo, se encuentra en la generación “D”, pasando por otros planes que en su momento también jugaron su papel en el contexto para el que fueron elaborados.

A lo largo de todos estos años, la calidad de la enseñanza superior en Cuba no se ha perdido de vista, debido a que la generación del plan de estudio en que nos ubicamos en la actualidad así lo demuestra; sin embargo, según aprecian otros investigadores que sobre el tema de evaluación han incursionado, mencionan que la investigación sobre este tema ha tenido su mayor peso en la evaluación del aprendizaje, donde no ha tenido el mismo grado de preocupación la evaluación de la enseñanza, interpretada por la valoración en la implementación de los planes de estudio o de aquellos otros programas que puedan derivarse de éstos.

La evaluación de los programas de formación se realiza a nivel nacional a través de las inspecciones generales o inspecciones institucionales, organizadas cada cuatro años y regidas por un reglamento que ha tenido un providencial avance hacia la calidad, sin embargo, coincidimos en que *esta evaluación se reduce a su función de control, de naturaleza radical, administrativa y exclusivamente centrada en el observador externo (al menos eso ha indicado la práctica de las inspecciones que con ese fin se han desarrollado)* Portal (2003).

Por otra parte el control interno de los centros de formación profesional dirigido hacia la calidad de la aplicación de lo normado en los planes de estudio, debe ser más sistemático en su planificación y evaluación, teniendo en cuenta los

objetivos generales que emanan de estos planes de estudio y por los cuales se deben trazar las directrices para su fiscalización; más aún cuando se intenta experimentar un cambio de Plan de estudio, donde sin la proyección de un minucioso proceso de investigación-evaluación de la implementación del posible cambio, carecería a nuestro criterio, de veracidad ante la problemática de que pueda ser o no factible el cambio, además de permitir poder controlar aquellas variables, ya sean de comprensión y aceptación de aspectos medulares para la impartición de la docencia o de aquellos recursos materiales que puedan afectar la calidad del proceso que se intenta implantar.

Tanto el profesorado como el alumnado, deberán conocer con el poder de análisis que esto lleva, las intenciones con que se formulan estos cambios, además de conocer con exactitud los propósitos a los que se aspira con este nuevo plan y de manera consciente las finalidades precisas que deben lograr en su accionar tanto el profesorado que “enseña”, como el alumnado que “aprende”, fiscalizados por la administración institucional a la que subyacen.

Producto precisamente de la implementación de un nuevo plan de estudio en la titulación de la Licenciatura de Cultura Física, nos hemos planteado la indagación de la consumación de este proceso en aras de adquirir toda la información necesaria en la estimación cualitativa de su aplicación, a través del alcance de sus actores más vitales, nos referimos al alumnado, el profesorado y egresados con los cuales trabajaremos en aras de realizar el estudio sobre la base de una investigación descriptiva de lo que estos actores nos puedan brindar con sus experiencias, apoyado en aquellas inconstantes que nos interesen para el análisis a realizar.

Este trabajo nos va a permitir comprobar la asimilación de la implementación del nuevo plan de estudio, así como las deficiencias posibles que se detecten en él, de manera que al cumplir con los objetivos propuestos de la investigación, se contribuya con este análisis a la mejora de la calidad docente y la calidad en los resultados finales a los que se aspira en el modelo del profesional del nuevo plan de estudio en experimentación, además de la posibilidad de emprender nuevos caminos de investigación que de este estudio puedan derivarse.

Una primera visión relacionada con la actuación docente en la búsqueda de estilos, nos motivó a emprender el estudio en esta dirección, pero como lógica posible de todo paradigma interpretativo, se fue desviando su orientación hasta escenarios de evaluación de la docencia universitaria, que de forma natural fue promoviendo el avance del estudio.

En los últimos años en nuestro país se ha estado apreciando cierta propensión al estudio de la actuación del profesorado, así como la evaluación de los currículum que forman parte del desempeño profesional o aquellos de donde se deriva la propia formación profesional, que es precisamente el terreno a donde se ha desviado nuestra investigación.

Respondiendo a este cambio que como producto del propio estudio se presentó, dirigimos los esfuerzos al marco legislativo que sustenta la formación del profesional del Licenciado en Cultura Física en el nuevo plan, al conocimiento de los motivos que originaron el cambio y al análisis de los resultados de la implementación del mismo, como vías o caminos de evaluación de la docencia universitaria, a través de la caracterización de los recursos humanos o materiales que se aprecian en el contexto.

El estudio que se presenta con perfil de tesis doctoral presenta un informe de investigación, identificado por Krueger (1991) como un estilo de informe interpretativo, el cual se plantea de manera descriptiva con comentarios de apoyo que ayudan explicar los datos.

La organización que nos hemos planteado para esta tesis doctoral, es una estructura de tres partes, las cuales se representan en seis capítulos. La primera parte denominada Marco Teórico, compuesta por los tres primeros capítulos que sustentan la fundamentación de la investigación, donde se recopila el fruto de la revisión de documentos y bibliografías que sobre el tema han podido manifestar algunos expertos y que responde como respaldo teórico a la investigación que presentamos.

Esta primera parte reúne los tres primeros capítulos de la investigación. Desde el primero, se intenta realizar una reseña histórica de la enseñanza superior en el mundo y en Cuba, donde se esboza el estudio realizado por muchos autores

sobre la historia de la enseñanza superior universal, específicamente en el contexto latinoamericano que recoge las principales tendencias de la Educación Superior en América Latina y la aproximación a la historia de la Educación Superior en Cuba. Además de una aproximación a la evolución histórica de la carrera de Cultura Física y una caracterización de las nuevas instituciones educativas que motivaron al cambio; las nuevas sedes universitarias.

En el segundo capítulo un resumen histórico de las reformas educativas, un capítulo muy a tono que refleja el valor de estas innovaciones ante la evolución sociocultural de la humanidad, donde se convierten estas en el espejo en que se reflejan los cambios sociales, económicos y políticos de las distintas sociedades. Una aproximación global a la formación del profesorado donde las distintas formas de analizar y estudiar la escuela, la enseñanza, el profesor, los alumnos, etc., y las distintas formas de conjugar estas variables, han producido diversas aproximaciones para entender la formación y forma de concebir al profesor (Zeichner, 1983). Un acercamiento a un nuevo perfil docente, es otra de las reflexiones que aporta este capítulo donde se recoge una seria reflexión sobre esta temática y nos permite canalizar esfuerzos para conseguir las máximas cuotas en la seguridad de que la utopía enfoca las actuaciones de mejora de calidad personal para el ejercicio de la profesión.

En el tercer capítulo y límite de la primera parte se reflejan aspectos esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se conjugan los criterios de diversos pedagogos, que hacen alusión a las diferentes concepciones que sobre este polémico tema se recogen en este capítulo, donde se comenta sobre la variedad de los métodos y otras reflexiones importantes de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza superior.

En la segunda parte de la investigación que como estructura de tesis doctoral nos proponemos, se muestra una mezcla entre la metodología de investigación y el análisis de los resultados obtenidos de las entrevistas en cada vértice de exploración de la investigación, mostrada en los capítulos cuatro y cinco respectivamente.

El capítulo cuatro nos proporciona una aproximación a la metodología de la investigación que aplicamos, donde se explicitan algunos fundamentos de investigadores sobre el tema de los estilos docentes que como motivo inicial, fue el punto de partida, destronado por la evaluación de la calidad de la docencia universitaria, a donde se deslizó luego y creció de manera natural. Como resultado de este capítulo, se muestra el objeto de estudio, objetivos y contexto de la investigación; así como la justificación de la metodología aplicada, la selección de la muestra, la justificación del instrumento de recogida de información utilizado (la entrevista) y otros aspectos de interés como, aspectos éticos esenciales y las experiencias en el proceso de investigación, las estrategias utilizadas para el análisis de la información (*NUDIST VIVO*) y la hoja de vida que marca nuestro desempeño social y profesional.

En el capítulo cinco se ofrece de manera individual los análisis de los protagonistas del proceso (alumnado, profesorado, egresados), de los temas que tratan en las entrevistas, permitiéndonos su análisis por separado. Se realiza un primer enfoque de manera porcentual mostrándose gráficamente en este capítulo, el comportamiento de los temas que emergen de las entrevistas, donde se esboza con claridad los por cientos de preferencias en los temas que reflejan en las entrevistas y que como dato adjunto se utilizan para el análisis descriptivo que a continuación de este se reflejan.

En la tercera y última parte de la estructura propuesta, se presenta un sexto capítulo donde se entrelazan de manera definitiva los principales temas que emergen del proceso de las entrevistas o sea, la llamada triangulación de la información y por la cual nos guiamos luego en otro de los apartados de este mismo capítulo, para arribar a conclusiones y mostrar las futuras líneas que como resultado deja abierta esta investigación.

## **Capítulo 1**

**Reseña histórica de la Enseñanza Superior en el mundo y en Cuba. Aproximación a la evolución histórica de la carrera de Cultura Física**

---





## **Introducción:**

En este capítulo intentaremos abordar temas de fundamental interés que servirán, de manera esclarecedora e introductoria, a la investigación que como resultado final de una tesis doctoral defenderemos.

En la manera que se delimiten mejor los acontecimientos, a partir de todo el análisis que se ha hecho de este tema en el decurso de los años, permitirá conformar un material que sea de mucha utilidad para todo el que lo consulte y que además marque pautas para la comprensión de la investigación que presentamos.

### **1.1.- Breve reseña histórica de la enseñanza superior universal.**

Según las lecturas realizadas, relacionadas con la enseñanza superior, las primeras universidades surgieron en la alta edad media, precisamente en el siglo XII, aun se discuten las fechas precisas de su creación, pero lo que no se discute que entre las primeras universidades fundadas se encuentran la Universidad de Bolonia, las Universidades de París y la Universidad de Oxford, siempre relacionadas todas a la iglesia. Hoy en día se reconoce que las universidades fueron un fenómeno europeo en cuanto a su organización, aunque existieron instituciones análogas en otras culturas en forma de escuelas religiosas, como la del mundo islámico, las escuelas cortesanas en la India, Japón y China.

El patrocinio real sustituyó a la Iglesia a los comienzos del mundo moderno, particularmente en los países protestantes del norte de Europa, donde el currículo universitario llegó a transformarse de manera que se adaptara a las nuevas inquietudes educativas de la nueva época llamada "renacimiento". Sin embargo, el siglo XVIII fue un periodo de estancamiento. La revolución científica condujo al establecimiento de otras instituciones, como las sociedades reales en Inglaterra o la Academia de las Ciencias en Rusia. Con la Ilustración, las universidades vivieron una época de gran desarrollo, aunque la actividad intelectual residía en los salones aristocráticos y los círculos literarios.

Como resultado de la Revolución Industrial y el desarrollo del Estado moderno, surgen a mediados del siglo XIX partes de las universidades actuales como primera

etapa del surgimiento y en una segunda etapa que comenzó después de la II guerra mundial. Debido a la creación de sistemas universales de educación secundaria y terciaria, al desarrollo económico y a las aspiraciones democráticas, la demanda de enseñanza superior y el número de estudiantes se multiplicó. Surgieron nuevos centros docentes, muchos de ellos ubicados en lugares apartados y poco desarrollados.

Hoy la enseñanza superior se encuentra en una tercera etapa y se enfrenta a una serie de problemas de diversa índole: masificación, debido al aumento de estudiantes universitarios en el mundo; disparidad entre las posibilidades de acceso en los países desarrollados, los países en desarrollo y los países más pobres; discriminación de la mujer, especialmente en algunos países bajo el área de influencia de determinadas religiones, y demanda de acceso a la educación superior de ciertas minorías y grupos específicos.

En la Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior de la UNESCO, celebrada en octubre de 1998, se ofrecieron datos sobre el número de estudiantes universitarios en el mundo, demostrando así el salto de matrícula en la comparación entre 1960 y 1995, donde la matrícula de estudiantes universitarios se multiplicó a 6,3 representando la cifra de 82 millones de estudiantes universitarios en el 1995 en comparación con la cifra de 13 millones alcanzado en el 1960.

En cuanto a centros docentes, en España, por poner un ejemplo, las universidades se han multiplicado casi por dos desde la década de 1970, de modo que hoy existen universidades en prácticamente todas las capitales de provincia. Es significativo también señalar el aumento de las universidades privadas a partir de 1990.

### **1.1.1.- La enseñanza superior en el contexto latinoamericano.**

A pesar de la difícil situación económica, política y social de la América Latina, fue la primera región del mundo donde se trasplantaron las universidades europeas, precisamente en el siglo XVI y antes incluso que en América del Norte.

Pudiéramos argumentar diciendo que en primer lugar, la historia universitaria latinoamericana que empieza poco tiempo después de su conquista por españoles y portugueses, estuvo promovida por la Iglesia católica mediante sus órdenes religiosas, principalmente los jesuitas y los dominicos (Morles y León, 2002).

La universidad más antigua de América es la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, Perú que fue fundada el 12 de mayo de 1551, por una orden de monjes Dominicanos liderados por Fray Thomas de San Martín, con privilegio real del emperador Carlos V. Fue reconocida por Decreto Real de Carlos I de España y reorganizada por el Papa Pío V en 1571. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos tuvo como primer local el Convento del Rosario de los Dominicanos y después se trasladó al convento de la orden de los Agustinos llamado San Marcelo. Cambiando de establecimiento en 1575, situándose en la antigua Plaza del Estanque, después llamada Plaza de la Inquisición, donde actualmente se encuentra el edificio del Congreso del Perú.

Cuatro meses y unos días después se creó la Universidad de México, que fue fundada el 21 de septiembre de 1551, por el príncipe Felipe y aprobada por el Papa como Universidad Real y Pontificia de México en 1595. Se rigió por los estatutos de la Universidad de Salamanca, España. Esta universidad no existe actualmente.

A estas dos primeras universidades les siguió la Universidad Central de Ecuador que fue fundada en 1586 como Universidad de San Fulgencio, se denominó de San Gregorio Magno a partir de 1622 y de Santo Tomás de Aquino en 1786.

En el siguiente siglo se crearon tres universidades relativamente cercanas en el tiempo, entre 1621 y 1624. La primera de ellas fue la Universidad Nacional de Córdoba que debe su fundación a los jesuitas y fue declarada Universidad en 1621 y es el centro de enseñanza superior más antiguo de Argentina.

La Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia es la segunda de estas tres universidades fundadas muy cercanas en el tiempo. El 13 de junio de 1623 se funda la Universidad y Academia de San Francisco Javier, suspendida en 1767 y restablecida en 1930 con el nombre de Universidad Javeriana.

La otra universidad creada fue la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca de Sucre, Bolivia, que se fundó el 27 de marzo de 1624.

La Universidad Nacional San Antonio Abad del Cuzco fue otra universidad creada en este siglo XVII. Esta Universidad fue fundada en 1692, pero sus orígenes se remontan al antiguo Colegio o Seminario Eclesiástico de San Antonio Abad, construido en 1592, que contaba con cinco cátedras, tres de Filosofía y dos de Teología Sagrada.

La Universidad Central de Venezuela, institución pública venezolana de enseñanza superior ubicada en Caracas, fue fundada en 1696 y en 1725 se constituyó con privilegio real y pontificio.

Solamente como medio para una comparación se hace necesario definir que la Universidad de Harvard que es, sin dudas, la más antigua y prestigiosa institución de enseñanza superior de los Estados Unidos, y una de las de mayor prestigio y reconocimiento mundial, fue fundada en 1636 mucho después que varias universidades latinoamericanas.

Esta fecha permite una mejor comparación desde el punto de vista del análisis de la antigüedad y los años de fundadas de las primeras universidades latinoamericanas. Las siguientes universidades norteamericanas que se crearon fueron la Universidad de Yale que fue fundada en 1701, la de Columbia en 1754 y la de Princeton que fue fundada en 1746.

Durante los siglos XIX y XX, en Latinoamérica se vive un proceso lento de reformas educacionales, algunas relacionadas con los estudios superiores, entre las que se destaca la redefinición del concepto de universidad o sea se empieza a pensar en esta institución como un ente dedicado exclusivamente a la educación superior iniciándose un proceso de exclusión del nivel de Bachillerato; se profundizan sus funciones en el sentido de incorporar la investigación como parte del quehacer del profesor universitario; se le añade la tarea de extensión y de servicios como forma de relacionar la casa de altos estudios con la comunidad; y,

por último, se adoptan nuevos sistemas y métodos para mejorar la administración y la enseñanza (Morles y León, 2002).

### **1.1.2- Principales tendencias de la Educación Superior en América Latina.**

Para caracterizar quizás de una mejor manera el proceso de surgimiento y desarrollo de la Educación Superior en América Latina, nos apoyaremos en lo reflejado por Portal (2003), donde hace alusión a las principales tendencias a partir de los propios criterios de la UNESCO, específicamente en el “Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior”, promovido por CRESALC y publicado por Yarzabal (1995).

El propio autor, hace un bosquejo exhaustivo señalando el proceso de la *expansión cuantitativa* de la Educación Superior en América Latina, como uno de los fenómenos que abarca todos los componentes del sistema, haciendo referencia a los estudiantes, profesores, administrativos y las propias instituciones en su conjunto. En el caso de los estudiantes, hace referencia al aumento de la incorporación a los estudios de enseñanza superior, alcanzando cifras altas de matrícula. Estudios han demostrado que este incremento se ha debido al aumento de la cobertura de otros niveles del sistema educativo, Schiefelbein, (1994)

Otra de las cosas que distinguen esta expansión, es la diferencia que se da por regiones y países que la componen, teniendo en cuenta la tasa bruta de escolarización para el nivel superior y la cantidad de estudiantes por cada mil habitantes. La incorporación de nuevos grupos de edades a la educación superior, así como la población económicamente activa, provoca como tendencia una diversidad en la población estudiantil, trayendo como consecuencias diversidad en las necesidades educativas y formativas y en su disponibilidad de tiempo para ello. Esta tendencia ha provocado que en muchos países se hayan experimentado alternativas que den respuesta a las necesidades que se de ahí se derivan. Como la implantación de horarios nocturnos, la creación de cursos para estudiantes trabajadores, entre otros.

Como es lógico, a esta fuerza de continuar estudios superiores se le suman los estudiantes que terminan sus estudios en la enseñanza media superior o el bachiller

y desean continuar, al igual que aquellos grupos de la población que ya son profesionales y desean ampliar sus campos del saber con fines de mejoras económicas, reconocimiento profesional, cambios laborales a puestos mejores remunerados, etc.

Al seguir con el análisis de esta tendencia, debemos hacer mención al lógico incremento del personal docente que debe atender a esta explosión de matrícula ya mencionada con anterioridad, que no deja de ser un problema, por la capacidad de formación de los docentes que enfrentarían a esta nueva matrícula.

Otras de las manifestaciones de esta tendencia de *expansión cuantitativa* son el incremento y diversidad de las instituciones de educación superior con características específicas que respondían al contexto de los distintos países que las incrementaban. Portal (2003) hacer referencia a una clasificación de las universidades en dependencia del tipo de actividad que realizan, las cuales mencionamos también como dato argumentativo más.

Ellas son:

- a) *Complejas*: Cuando combinan actividades sistemáticas y variadas de investigación y docencia de pre y postgrado en un número significativo de áreas del conocimiento.
- b) *Completas*: Cuando ofrecen carreras en la mayoría de las áreas del conocimiento.
- c) *Incompletas*: Cuando solo ofrecen programas en un número limitado de áreas del conocimiento.
- d) *Especializadas*: Cuando concentran sus actividades docentes en una sola área del conocimiento.

Conjuntamente con el aumento de las instituciones de nivel superior, se produce a la vez un incremento de las escuelas en el sector no universitario como las escuelas politécnicas, centros técnicos profesionales e institutos destinados a la formación de maestros o profesor de enseñanza secundaria, con títulos de técnico medio.

*El aumento de la participación del sector privado* es una de las tendencias que existe y no se manifiesta de forma homogénea en todos los países del área, donde predomina en algunos países más que en otros, destacándose Brasil, Chile, Colombia, El Salvador y República Dominicana. Donde la matrícula estudiantil se denota en más de la mitad, en instituciones pertenecientes a este sector. En otros países como México, Perú y Venezuela, se manifiesta un avance significativo, más aun en el país de Venezuela por los cambios en el sector social de los últimos años.

Esta tendencia se ve caracterizada por atraer a los estudiantes con ofertas de carreras de alta demanda y bajos costos de operación. Lo que ha permitido que muchas de estas instituciones no cumplan con una serie de requisitos mínimos y tienden a una súper especialización de sus carreras. Otro de los detalles de esta tendencia es que en la medida del incremento también de las instituciones de Educación Superior, provocó que se desarrollaran carreras con similar perfil curricular, pero con nombres diferentes, provocando como resultado el incremento desmedido de las titulaciones a ofertar.

Este escenario trajo consigo el planteamiento de dos enfoques opuestos para las políticas que debe orientar el desarrollo del sector. Donde por una parte se propone la organización estatal de la Educación Superior, de manera que el gobierno nacional le garantizara el centro y el soporte con el que se mantendría la institución, de manera que respondiera por el financiamiento de la actividad, organización y planificación de su desarrollo y la regulación del acceso a ella, entre otras cosas. El otro enfoque se dirige principalmente a aquellos que proponen una solución integral de mercado, considerando que las partes del sistema se ajusten automáticamente entre sí, teniendo en cuenta la sociedad y el lógico juego que existe entre la oferta y la demanda.

Pudiéramos decir que *las restricciones del gasto público*, como tendencia hay que examinarla vinculada a los constantes procesos de crisis económica, política y social que vive esta región y a las amenazas que está sometida, donde muchos gobiernos en momentos de desesperación acortan presupuestos de algunos sectores improductivos, en cuanto a bienes materiales se refiere.



Es bueno recordar fundamentando que la región aun vive bajo los efectos negativos del endeudamiento externo, con la limitación también de no poder insertarse con fuerza en la economía mundial, enfrentando problemas internos de aumento de la pobreza, el desempleo, deterioro de la salud pública, la insuficiencia de viviendas, descrédito de las instituciones públicas, etc.

Partiendo de este dolorido contexto y en correspondencia con los datos del Anuario Estadístico de la UNESCO, los gastos en investigación y desarrollo como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) para América Latina y el Caribe se mantienen estando bajos en el gasto del monto fiscal promedio por alumno matriculado en la Educación Superior, en comparación con las demás regiones del mundo, dificultándose en gran medida el crecimiento de este sector educativo.

Otra de las tendencias es la *internacionalización de la Educación Superior*, la cual no contribuido al desarrollo de los sistemas de educación, ciencia y tecnología en el área, porque al darse este fenómeno de manera desorganizada con una evidente orientación de esta tendencia de emigración de profesionales de altos niveles de formación académica hacia los países industrializados.

Según Yarzábal (1995), citado por Portal (2003), esta tendencia se incrementó a partir de la década del sesenta y se ha mantenido debido a múltiples factores, ellos son:

- Baja oferta intra-regional de maestrías y doctorados,
- Carencias de infraestructura internacional,
- Falta de reconocimiento social a la investigación,
- Escaso porcentaje del PIB dedicado a la ciencia y la tecnología y
- La baja remuneración a las actividades académicas y científicas.

Estos factores antes mencionados por los autores citados, uno haciendo referencia a lo planteado por el otro, tienen aun vigencia en la actualidad a pesar del aumento de profesionales en este sector educacional, porque en la mayoría de los centros universitarios del área, no se les dan facilidades de tiempo a los profesores para sus investigaciones, uniéndosele a ello el factor de la privatización de las

universidades, donde se agrava por razones obvias de remuneración salarial y a las que conlleva el aumento del nivel académico y científico del claustro.

### **1.1.3. La Enseñanza Superior cubana.**

#### *Aproximación a la historia de la educación superior en Cuba.*

Siguiendo el hilo conductor de lo anteriormente señalado de cómo se muestra este sector en el mundo, en nuestra región y más específicamente en nuestro país, Cuba. Pudiéramos decir que también, que como parte de la situación descrita anteriormente, en la Educación Superior cubana también se manifiestan algunas de estas tendencias, pero con algunas particularidades muy propias del sistema imperante en la isla.

Como bien se lee en algunos escritos, donde coincide la fecha de inicio de los estudios superiores en Cuba en el año 1728 con la llamada en aquel entonces Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana, fundada por la orden de los Padres Dominicos de San Juan de Letrán y autorizada por el Papa desde 1721. Nombrada en los días de hoy como, Universidad de La Habana, en una época donde dominaba la enseñanza de las doctrinas de Aristóteles, concertadas con las diferentes doctrinas religiosas. La enseñanza superior o terciaria en Cuba, como también se le denomina, ha estado marcada por insistentes reclamos de modernidad, realizados por hijos ilustres de esta tierra, los cuales aun se toman de referencia por sus aportes. Tal es así que desde finales del propio siglo XVII, José Agustín Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero, hacen una crítica a la enseñanza en Cuba, incluyendo la superior o terciaria, por no corresponderse con las transformaciones que necesitaba el país en esos momentos de dominación española en la isla. Luego, en la década del 1900, la figura de Enrique José Varona denunciaba como la Universidad se quedaba fuera de las exigencias de la vida moderna de aquella época y la necesidad de ponerla a tono con los requerimientos del contexto de la época.

Desde ésta época comenzaba en Cuba a organizarse el reclamo de las necesidades universitarias para su época, esta vez dirigida desde un reclamo estudiantil, y bajo el nombre de una organización llamada Federación Estudiantil

Universitaria (FEU). Esta organización jugó y juega un rol decisivo en la transformación de la Educación Superior en Cuba desde sus inicios, lo que ha sido reconocido por el que fue Ministro de Educación Superior en muchos años, Vecino Alegret cuando expresó<sup>1</sup>: *“En la década del 20, Julio Antonio Mella (Principal inspirador del Primer Congreso Nacional de Estudiantes y fundador de la que es, desde aquellos años, una de nuestras más queridas y gloriosas organizaciones, la Federación Estudiantil Universitaria) dio un nuevo sellos a los reclamos de cambios promovidos por estudiantes y profesores, pues llegó a la conclusión de que no era posible en nuestro país la revolución universitaria, si no iba precedida por una revolución social ”*

Pudiéramos seguir argumentando que la Educación Superior en Cuba, se concentró por más de dos siglos en la capital de país, porque no fue hasta la década del 40 del siglo XX que se fundaron otras universidades en el país. Entre ellas pudiéramos mencionar, la Universidad de Oriente el 10 de octubre en el 1947 y la Universidad Central de Las Villas el 30 de noviembre de 1952. Todas estas universidades pertenecían al sector estatal y precisamente en esta década del 40 se comenzaba a manifestarse el aumento de la participación del sector privado como tendencia, tal y como analizábamos que sucedió en América Latina. Se crearon varias universidades privadas en ese período por algunos sectores de la sociedad los que continuaron brindando sus servicios cuando la tiranía batistiana cerró los centros públicos.

La participación del sector privado en Cuba fue muy corta, y es una de las particularidades de la Educación Superior en Cuba que la hace diferente al resto de América Latina, porque comenzó en la década de los 40 y terminó en la década de los 60 con las aspiraciones de hacer realidad la enseñanza gratuita en todos los niveles de educación, por los que abogaba la naciente Revolución del 59. Comenzaron a crearse las condiciones para acometer la necesaria y constantemente pedida en décadas anteriores, revolución universitaria. Fue creado el Consejo Nacional de Universidades en diciembre de 1960, con el objetivo de que

---

<sup>1</sup> MES. *Labor Educativa y Político-ideológica con los estudiantes*. Editorial Félix Varela, La Habana.

la Universidad estuviera al servicio de los intereses sociales, reclamo de muchos antecesores y materializado como elemento distintivo a partir de la creación de este consejo.

El mencionado Consejo Nacional de Universidades, puso en vigor a partir de 1962, la Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba, la que estaba señalada fundamentalmente a: (Portal 2003)

1. *Organizar el sistema de becas estudiantiles.*
2. *Asegurar una enseñanza activa y el establecimiento de un sistema racional de evaluación del trabajo académico de los alumnos, para garantizar un aprendizaje consciente y participativo.*
3. *Promover y desarrollar la investigación científica en el campo universitario; para ello se creó la Comisión de Investigaciones.*
4. *Crear la Comisión de Integración Universitaria para garantizar el desarrollo armónico del estudiante.*
5. *Crear la Comisión de Extensión Universitaria como elemento básico de integración universidad-pueblo.*
6. *Garantizar el personal altamente calificado que el país necesitaba para su desarrollo, para lo cual se estableció una nueva estructura de carrera.*

Estas reformas fueron permitiendo que la Enseñanza Superior se fuera perfeccionando en Cuba, producto del propio proceso continuo que se mejoraba con la propia dinámica que exigía la sociedad. Producto de esta misma dinámica, se comenzó a implementar el principio de la combinación del estudio con el trabajo, siendo este principio esencial para el proceso de enseñanza aprendizaje. De este principio esencial se desglosan tres componentes fundamentales del proceso, que son lo académico y lo investigativo en la enseñanza superior, unido al desarrollo de habilidades prácticas en el medio donde se va a desempeñar el estudiante y donde materializara su conocimiento.

A partir de 1962 con la reforma puesta en vigor por el Consejo Nacional de Universidades, fue visible la orientación que tomó la Educación Superior cubana hacia tres aspectos fundamentales: la formación del profesional, la investigación científica y la extensión universitaria, hacia los cuales se aglutinaría el trabajo, siendo estas las principales funciones de las universidades. No constituyendo prioridad en esta etapa la superación profesional, línea que en la actualidad se toma con mayor fuerza e importancia en el país, no solo en el sector de la Educación Superior.

La tendencia de *expansión cuantitativa* como rasgo mencionado de la Educación Superior Latinoamericana, se puso de manifiesto en Cuba a partir de la ya mencionada reforma, debido a que durante la década del 60 y el 70 se llevó a cabo un proceso de “universalización de la enseñanza superior” con el objetivo de extender el acceso a las universidades de manera que abarcara todo el territorio nacional, de manera que se abrieran nuevos centros de enseñanza superior en todas las provincias del País. A partir de ahí comenzaron a buscarse vías para el acceso de los trabajadores a estudios superiores, lo que condujo al diseño de los Cursos para trabajadores, en sesiones vespertino-nocturnas y por encuentros, con el sano propósito que pudieran estudiar sin abandonar sus puestos laborales.

La *expansión cuantitativa* en Cuba se ve reflejada también en el incremento de la diversidad de instituciones universitarias que se produce por el resultado del aumento de matrículas y carreras universitarias, creadas en función de la satisfacción de las necesidades de desarrollo de la sociedad. Así de tres universidades que existían en el 1960 hoy se cuenta con mucho más de 62 instituciones universitarias, repartidas en todo el país entre facultades, filiales y ahora las llamadas sedes universitarias.

La necesidad y demanda de la Educación Superior continuó creciendo, por lo que las capacidades en las universidades se hicieron insuficientes, lo que provocó la implementación de la educación a distancia a partir de 1979, insertándose en la estructura organizativa de la educación presencial, con la particularidad de no ser una institución independiente de las existentes en la isla.

En el curso escolar, septiembre de 1975 hasta julio de 1976, se produce en la Educación Superior cubana una explosión de matrícula, ascendiendo a 84.000 estudiantes, aumentado consigo la matrícula de los docentes a 6.000, cifra que no se había alcanzado nunca en la isla en ese sector educacional. Aunque una década después la cifra volvió a aumentar en un 3% de la población del país.

La *expansión cuantitativa* en nuestro país ha tenido una particularidad muy importante que la distingue de esta misma tendencia que se manifiesta en la educación superior de Latinoamérica y es lo referido a la planificación del acceso a la matrícula de la casa de altos estudios. Significativo es el rigor con que se ha llevado un plan de matrículas que garantice la armonía entre la oferta y la demanda, con el objetivo de satisfacer las necesidades de los profesionales que la sociedad precisa en planes de mediano y largo plazo.

De ahí se debe que el incremento de la matrícula no ha tenido un ritmo desproporcionado, donde en ocasiones ha sido lo contrario, como ejemplo de ello podemos mencionar que a partir de la década del 90, la cifra de matrícula disminuyó en un 69%. Hay que aclarar que también debió haber influido la crisis económica por la que pasaba la isla en esa época, como resultado de la caída del campo socialista, a lo que económicamente estaba muy atada la economía cubana, transitándose en esa época por el llamado “Período especial”.

Esta planificación de ingresos a la Educación terciaria programada en Cuba en función de las necesidades sociales, ha estado muy vinculada a la planificación de aperturas de nuevas carreras, incluyendo el diseño curricular empleado; el cual ha transcurrido por lo nosotros denominamos “Planes de Estudio”, cuyas características deben responder a las necesidades que exige la sociedad como tal.

## **1.2.- Particularidades del proceso formativo de los Licenciados en Cultura Física**

Los estudios de la Licenciatura en Cultura Física se inician el 1973 en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). El primer plan de estudio de nivel universitario de Cultura Física, fue elaborado de conjunto por profesores cubanos y

extranjeros que en aquel entonces colaboraban en nuestro país. Este primer plan tuvo una duración de cuatro años y partía de un tronco común bastante amplio con profundización, bien en un deporte, en educación física o recreación.

A partir de 1976 con la creación del Ministerio de Educación Superior el centro pasa a denominarse Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Fajardo”. Se elabora un nuevo plan y sus correspondientes programas de estudio, denominado Plan “A”. Este plan incluía dos especialidades: la de deportes con 8 especializaciones y la de educación física con tres especializaciones: Preescolar, Escolar y Recreación, con dos modalidades: por encuentro y vespertino – nocturno. El Plan “A” tenía una duración de cuatro años y comienza a desarrollarse en septiembre de 1977. Un elemento distintivo de este plan lo es también la forma de culminación de estudios por Trabajo de Diploma, lo que potencia la labor investigativa en la formación de estos profesionales. A partir de este año comienzan a desarrollarse en las principales capitales de provincias del país filiales de este Instituto, como Centro Rector, hasta llegar a la cifra de 14 Facultades.

En 1981, se pone en marcha una nueva generación de planes de estudio o Plan “B” en correspondencia con el principio declarado por el Ministerio de Educación Superior, desde su fundación, de asegurar un continuo perfeccionamiento de la Educación Superior.

El Plan “B” amplía a cinco años la duración de la carrera. También incrementa el número de especializaciones en deportes a 12 y disminuye a dos las de educación física: Educación Física y Recreación. En este plan se incorpora un semestre de práctica laboral al final de la carrera vinculada a su futuro puesto laboral, denominado práctica de preubicación o preasignación, lo que resulta un nuevo elemento de este plan. Durante los años 80 un plan de estudio muy similar se desarrolló en los Institutos Superiores Pedagógicos del país donde se formaban Licenciados en Educación, especialidad Educación Física, logrando varias graduaciones.

Pero lo más novedoso del Plan “B” de Cultura Física es quizás la creación del Curso para Atletas dada la necesidad de atender de manera especial a un gran

número de miembros de equipos nacionales y juveniles que como parte del desarrollo deportivo pujante de nuestro país, deciden matricular la carrera.

Este curso tenía la tarea de desarrollar el proceso docente educativo de manera tal que dichos atletas pudieran desarrollar sus entrenamientos y compromisos competitivos nacionales e internacionales y a su vez, formarse como buenos profesionales de la Cultura Física. A tales efectos se dictó una Resolución Rectoral que incluye como elementos novedosos el convenio de asignaturas y una extensión de 3 años más para culminar los estudios universitarios. El curso de Atletas se ha seguido perfeccionando en los planes precedentes.

En 1987 la tendencia a incrementar cada vez más la especialización en muchas carreras universitarias, característica de los planes "A" y "B" entre las que se incluye la de Cultura Física, es fuertemente criticada por la máxima dirección del país.

Con estos antecedentes el Plan "B" es sometido a un profundo diagnóstico, que pone en evidencia aspectos tales como: un número excesivo de asignaturas; no se derivan adecuadamente los objetivos en relación con el modelo del profesional; los volúmenes de asignaturas por semestre ocasionan un alto número de horas de docencia directa a la semana y de actividades evaluativas, en detrimento de las horas que es posible emplear en la práctica docente; no existía una adecuada articulación entre los componentes laboral e investigativo dirigido a la solución de problemas profesionales; exceso de exámenes finales de asignatura de corte memorístico en detrimento de trabajos de cursos y evaluaciones más integradoras; el sistema de formación práctico docente ha estado vinculado a un concepto de especialidad o especialización, lo que provocaba una verticalización muy grande del perfil de salida de los egresados y un perfil de empleo muy estrecho.

Como consecuencias de las demandas sociales y la necesidad de ampliar los conocimientos y habilidades profesionales del futuro egresado se elabora el plan de estudio "C". Este plan estaba estructurado, según diagnósticos realizados, con énfasis en la técnica y la metodología de la enseñanza de los deportes dando como resultado que los egresados se encuentren mejor preparados para enfrentar la



esfera del Deporte. El plan C modificado, aunque trata de lograr un graduado de excelencia también adolece de las dificultades anteriores lo que limita el encargo social del graduado que es: Educar

Todo ello crea las bases para que la dirección del país haga un llamado a un cambio de conceptos dirigido a una formación de perfil amplio, con una formación básica sólida, una organización curricular por amplias áreas de conocimiento, con énfasis en las habilidades profesionales y la inclusión de programas directores, tales como: computación, idioma inglés y formación científica. Sobre estas bases se inicia la elaboración de una nueva generación de planes de estudios: el Plan "C"

En el caso específico de Cultura Física, el Plan "C" declara, por primera vez, cuatro esferas de actuación de los profesionales de la Cultura Física: la Educación Física, la Recreación y el Deporte, ya existentes, y como nueva esfera, la Cultura Física Terapéutica, derivado del desarrollo sociocultural y deportivo que iba alcanzando el país.

El Plan "C" introduce como elementos novedosos: El principio de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo como base del diseño curricular; Los diseños curriculares se ajustan a las necesidades y características de los tres tipos de cursos existentes: Curso Regular, Curso de Atletas y Curso para Trabajadores. Se elimina el concepto de cátedras por una organización por departamentos y disciplinas con asignaturas que favorecen una mayor integración de las distintas áreas de conocimiento.

La realización por los estudiantes durante la carrera de práctica docente en las cuatro esferas de actuación; lo que en la práctica no siempre fue posible, dadas determinadas necesidades sociales.

La incorporación al sistema de evaluación de exámenes y trabajos de curso en las disciplinas.

La articulación entre la formación del profesional y la educación de postgrado, pasando las especialidades a ser una figura de educación postgraduada, junto a las Maestrías y Doctorados, entre otros importantes cambios.

No obstante, el Plan “C” de Cultura Física mantenía un número elevado de asignaturas (64), de 8 y 14 objetivos por año, entre otras dificultades y no existía el documento de su aprobación oficial por el MES.

El concepto de perfil amplio en el Plan “C” de Cultura Física es interpretado globalmente, es decir, formar un profesional capaz de desarrollar su actuación profesional en las 4 grandes esferas de actuación antes mencionadas, lo que constituyó un viraje de la extrema especialización, de los Planes A y B, al generalista. Este cambio provoca que la especialidad pase a ser una figura del postgrado académico y se rompa el vínculo directo y masivo formación – especialidad, cuestión que se ha mantenido hasta hoy. No obstante, estos cambios contribuyen a desarrollar fuertemente los estudios de postgrado de Cultura Física que cuenta hoy con Diplomados, Especialidades, Maestrías y Programas Doctorales.

Como parte del perfeccionamiento continuo y el desarrollo acelerado que en estos tiempos va alcanzando la ciencia y la tecnología, el Ministerio de Educación Superior (MES) convoca en 1997 a la introducción de los Planes “C” modificados, manteniendo los conceptos de perfil amplio pero introduciendo nuevos adelantos en las esferas científico tecnológicas y del diseño curricular para atemperarlos a las nuevas exigencias de desarrollo social y económico del país. En el caso específico de Cultura Física el Plan “C” modificado, previa defensa ante un tribunal de expertos del MES, el INDER y organismos usuarios, elemento novedoso introducido para la aprobación oficial de estos planes, comienza a aplicarse a partir de Septiembre del 2001.

Los días 17 y 18 de Enero del 2002 en el II Taller “La Universidad en la Batalla de Ideas”, Fidel plantea la necesidad de “concebir un nuevo modelo desconcentrado territorialmente, para acercar la docencia a los lugares de residencia y trabajo de los estudiantes, permitirle a las universidades la asimilación de una matrícula masiva y no dar cabida ni al desaliento, ni al fracaso”.

A partir de este momento se inicia una nueva etapa conocida como la "Universalización de la Educación Superior" y el desarrollo de una nueva generación de planes de estudio o Planes "D".

Los diseños curriculares de la Carrera de Cultura Física que anteceden al Plan "D", se basaron en dos modelos: Primero, un modelo cerrado con especializaciones que caracterizó a los Planes "A" y "B" y un modelo abierto sin perfiles, Plan "C" para formar un generalista capaz de desempeñar su actividad profesional en cualesquiera de las 4 grandes esferas de actuación de la actividad física: La Educación Física, el Deporte, la Cultura Física Terapéutica y la Recreación Física.

El diseño del nuevo Plan "D" de Cultura Física cuya concepción responde a nuevas exigencias sociales de Universalización de la Educación Superior que indican la necesidad de un perfeccionamiento y asume un modelo de diseño curricular abierto, de amplio perfil y que tiene como concepto fundamental la formación permanente de los recursos humanos de la Cultura Física. Ello implica asegurar la formación de los profesionales de la Cultura Física articulando de forma continua y masiva los estudios de Licenciatura al Postgrado Académico.

Para Homero Fuentes un profesional de perfil amplio es: "Un profesional que se caracteriza por tener un dominio profundo de la formación básica de su profesión, de modo tal que sea capaz de resolver en la base de la profesión, con independencia y creatividad los problemas más generales y frecuentes que se presentan en las diferentes esferas de su actividad profesional".

Ello significa, en primer lugar, que el estudiante se apropie de una profunda formación básica adquirida a través de las denominadas disciplinas básicas, cuyos contenidos tienen un mayor grado de abstracción y modelación, que se identifican con el objeto de una ciencia y en la cual esta presente su lógica. Al estudiante apropiarse del método de la ciencia se favorece el desarrollo de capacidades cognitivas, de la lógica del pensamiento, sobre la base de un sistema de leyes y principios esenciales propios de esa ciencia.

La formación básica y el desarrollo de capacidades cognitivas le proporcionan al estudiante independencia y creatividad, permitiéndole un amplio espectro de puestos de trabajos diversos, siempre que se trate de la actividad de base de su profesión.

En todos los planes de estudios antes valorados se pudo observar que la asignatura Morfología Funcional Deportiva, como asignatura básica, ha ido cambiando de semestre. En los planes A y B se impartía en los dos semestres del primer año con un total de 40 horas clases en cada semestre.

En los planes de estudios posteriores se imparte en el primer semestre y el número de horas/clases es de 80. La necesidad de mantenerla en el currículo, en el primer año de la carrera, como sustento teórico de las demás asignaturas de la disciplina y de las asignaturas del ejercicio de la profesión siempre ha sido una posición defendida en el diseño curricular de la carrera.

### **1.3.- Caracterización de las nuevas instituciones educativas de la carrera de Cultura Física.**

Las nuevas instituciones educativas, las Sedes Universitarias Municipales (SUM) han sido concebidas para garantizar en primera instancia, la continuidad de estudios de los jóvenes que requieren una atención especial tanto en el componente instructivo como en el componente afectivo en cada municipio.

Se ha ganado en madurez en su misión; en su gestión e influencia, pero es indispensable un profundo, responsable y creativo trabajo didáctico por parte de los claustros que abarca el diseño de los currículos, la elaboración de libros de textos y materiales docentes, el análisis de sistemas de evaluación acorde a las particularidades de los estudiantes y los cursos a los que asisten. Lógicamente todos los docentes universitarios tienen que contribuir trabajando en la dirección del desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, que los lleven de manera eficiente a la autodirección; el autoacceso al conocimiento a ser agentes esenciales en su propia formación.

Los docentes que se suman a nuestras nuevas instituciones educativas son profesionales con conocimientos generales de la profesión que ejercen pero que carecen de los conocimientos particulares de las ciencias que se les propone impartir, así como de los elementos teóricos y metodológicos que se deben garantizar en el proceso docente educativo.

A estas debilidades se suman la falta de estructuras organizativas como son los departamentos docentes, los colectivos de disciplinas y los de asignatura, cuya función es la planeación estratégica de la actividad didáctico –metodológica de los profesores, estas dificultades tienen que ser asumidas y resueltas por los profesores principales de las asignaturas, los cuales carecen de estrategias de trabajo para capacitar a estos docentes.

El desarrollo del hombre ha provocado el desarrollo de la ciencia, debido a la necesidad de resolver los problemas que a su paso por la vida se le iban generando. Las ciencias en nuestro país se han ido desarrollando paulatinamente y es por ello que se establece una periodización histórica de ellas, lo que ha determinado el desarrollo científico e institucional.

La elevación de la calidad de la enseñanza de la educación superior desde los diferentes modelos exige en la etapa actual la preparación de docentes altamente calificados en el orden científico y sólidos principios políticos – ideológicos y morales en correspondencia con las tareas que la sociedad le ha encomendado: la formación en cada uno de sus estudiantes de una personalidad con una concepción científica del mundo activa y creadora y de profundas convicciones con el proceso de edificación de una sociedad mejor en nuestro país.

El perfeccionamiento continuo de la preparación profesional de los docentes tiene como punto de partida la de proveer a los estudiantes de los conocimientos y las habilidades necesarias para el desarrollo exitoso de las actividades diarias, su práctica laboral o profesional.

#### **1.4.- El proceso formativo de los docentes. Condiciones histórico concreta en Cuba**

El mundo contemporáneo exige, de manera cada vez más profunda, la preparación elevada de los sujetos para poder enfrentar las necesidades del desarrollo técnico y social con que estamos entrando al nuevo siglo y milenio. Ese propósito lo debe materializar la escuela al elevar la calidad de su trabajo con los estudiantes, integrando a todos los factores que inciden en el resultado final.

Las universidades tienen el encargo social de formar los profesionales de una nación, y en nuestro país, además de la alta preparación científica que alcanzan, se necesita de ellos un gran compromiso con la sociedad que construimos, para que con su esfuerzo contribuyan al desarrollo en diferentes esferas económicas y sociales.

Un país, como el nuestro, depende mucho, para la materialización de sus metas, de la calidad con que se formen sus ciudadanos; por eso el esfuerzo grandioso realizado en estos años por elevar la calidad de la educación, a pesar de las condiciones adversas en que se ha tenido que desenvolver la nación en la década del noventa del siglo XX y los comienzos de la primera década del siglo XXI.

La universidad cubana se ha empeñado en lograr un profesional cada vez mejor preparado para enfrentar los retos y cambios de la educación cubana, no para adaptarse a las exigencias tradicionales de la escuela, sino para lograr con una sólida preparación, producir los cambios que se requieren en estos tiempos. La necesidad de atender las necesidades urgentes de nuevos docentes en todas las enseñanzas, han conllevado al diseño de planes de estudio que apelan a la intensidad de la preparación de los docentes y al compromiso de mantenerse en la escuela.

Son muchas las acciones emprendidas para lograr esa aspiración, pero todavía los resultados no están a la altura de lo deseado y por eso sigue siendo y será siempre una inquietud que movilizará la actividad científica de los docentes universitarios.

#### **1.4.1.- Formarse en la escuela, desde la escuela y para la escuela**

Un principio básico de los planes de formación de docentes en Cuba siempre lo fue la vinculación directa del futuro profesional con la escuela, y en la medida que la práctica fue corroborando que la preparación de los docentes era superior cuando se lograba que el aprendizaje teórico se insertara de manera coherente con la práctica escolar, entonces se utilizaron nuevas variantes que le concedían al componente laboral un lugar privilegiado en el currículo, sin menospreciar lo académico y lo investigativo.

La escuela, futuro escenario profesional del docente en formación, es el lugar donde mejor se pueden adquirir las habilidades y hábitos de trabajo de un docente; enfrentándose a las situaciones cotidianas de la profesión, cuestionándolas, reflexionando, intercambiando con otros más experimentados, probando lo que va aprendiendo y mejorando sistemáticamente, su actividad práctica pedagógica estará en mejores condiciones de alcanzar una preparación profesional superior que se ajuste a las nuevas transformaciones que emprende la escuela cubana.

Por supuesto que la presencia cada vez mayor del estudiante en la escuela fue exigiendo la elaboración de planes de estudio que permitieran atender con calidad la formación académica del futuro profesional, experiencia que ahora se retomó en las nuevas condiciones de la universalización. "Lo laboral es totalizador, integrador, globalizador; mientras que lo académico es parcial, derivador, fraccionado... Sólo la correcta combinación de ambos da la adecuada respuesta...

La presencia de lo investigativo es un tercer aspecto imprescindible en la elaboración del plan de estudio. No se puede pensar que se está formando un buen profesional de la educación en nuestras universidades, si creemos que la tarea es de formar eruditos en materias independientes, pero que no saben posteriormente operar con esos saberes aislados en contextos prácticos, como es la escuela.

Hay que lograr la formación de un docente que tenga conciencia de la tarea profesional que desempeña y dominio de la ciencia, que sea ante todo un formador de niños, adolescentes y jóvenes al utilizar la preparación filosófica, sociológica, pedagógica, psicológica y didáctica, así como el dominio de los contenidos de las

asignaturas que va recibiendo a lo largo de la carrera relacionadas con su oficio, en acciones compartidas entre la Institución educacional donde va a laborar y la Facultad de Cultura Física que como institución lo forma.

En este sentido, resultan de profundo interés las valoraciones realizadas por Fidel Castro cuando expresó: *“Educar es todo, educar es sembrar valores, desarrollar una ética y una actitud ante la vida, educar es sembrar sentimientos. Educar es buscar todo lo bueno que puede estar en el alma de un ser humano, cuyo desarrollo es una lucha de contrarios, tendencias instintivas al egoísmo y a otras actitudes que han de ser contrarrestadas y solo pueden ser contrarrestadas por la ciencia”*

La *formación* se considera como un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y la experiencia de la actividad creadora de los profesionales, que habilitan al sujeto para el desempeño de una determinada actividad, de esta manera, la *formación profesional* debe garantizar una preparación científica en los aspectos generales, esenciales y básicos de su objeto de trabajo para preparar al profesional en la detección y solución de los problemas profesionales más generales y frecuentes que se manifiestan en el objeto de la profesión en los diferentes contextos (tanto teórico como práctico); lo que reclama un estudio teórico-metodológico del objeto de la profesión y una ética que lo identifica con esta profesión y le permite implicarse con responsabilidad en las tareas profesionales, proporcionándole satisfacción personal y profesional por la labor que realiza.

La formación de los profesionales va desde una formación inicial la que es definida por Chirino Ramos como *“el proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico que prepara al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas, y se expresa mediante el modo de actuación profesional que va desarrollando a lo largo de la carrera”*.

La formación profesional transcurre mediante un proceso. Para Álvarez de Zayas existe una distinción entre el proceso de formación profesional o proceso docente educativo de la carrera y el proceso de profesionalización, considerando a



este último como: “...el que desarrolla el egresado en su actuación y comunicación social, en aras de la solución de los problemas que se enfrentan en su labor profesional”.

Muchos autores argumentan que el proceso de formación de un profesional es permanente, ya que una de sus características es la de mantenerse actualizado auto perfeccionándose, en este sentido el período de la formación inicial es de suma importancia, marca pautas decisivas para formar una actitud ante la profesión y desarrollar las bases del futuro desempeño.

Ya en servicio, el profesional-docente se incorpora a las actividades metodológicas y cursos de educación continua como son: programas de postgrado, las cuales son actividades de formación permanente.

La educación de postgrado es una de las direcciones principales de trabajo de la enseñanza superior en Cuba, y el nivel más alto del sistema de Educación Superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios. En la educación de postgrado concurren uno o más procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza aprendizaje, sino también de investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta docente-educativa pertinente a este nivel.

La importancia de la educación de postgrado se fundamenta, de un lado, en la evidencia histórica de la centralidad de la educación, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo; y de otro, en la necesidad de la educación a lo largo de la vida, apoyada en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento.

El desarrollo social exige de procesos continuos de creación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación de conocimientos. El saber, estrechamente vinculado a la práctica, es una fuerza social transformadora que el postgrado fomenta permanentemente para promover el desarrollo sostenible de la sociedad.

Al garantizarles la formación permanente de los docentes desde sus diversas etapas; de hecho, estamos logrando la educación permanente de estos. En Cuba se

ha tratado de garantizar esta formación estableciendo una articulación entre los planes de estudio de las diferentes carreras y la labor que realiza el profesional en un determinado contexto social esto ha provocado un crecimiento en los logros particulares de las diferentes ciencias ,en estos momentos de apertura educacional.

Las posibilidades de articulación de la formación permanente de docentes, según Alanís Huerta, abarca cinco grandes campos, del saber y son:

- a) Con el medio sociocultural laboral.
- b) Con la escuela formadora de profesionales.
- c) Con la investigación y la búsqueda.
- d) Con las nuevas tecnologías de la educación.
- e) Con la autoformación.

Como puede apreciarse, en cada uno de los campos señalados la formación permanente de docentes seguiría trayectos específicos; se establecerían supremacías y subordinaciones; se exigirían competencias y capacidades específicas así como experiencias y habilidades particulares

### ***Articulación con el medio sociocultural laboral***

Toda profesión y todo profesional tienen que relacionarse con un medio sociocultural laboral que le es propio. Es decir, todo profesional oferta potencialmente al mercado laboral una propuesta de competencias, capacidades, habilidades y actitudes supuestamente compatibles con el puesto que ocupa y el mercado laboral le plantea al profesional un conjunto de requerimientos teóricos y técnicos para el desarrollo de tareas que son propias de su cadena de producción o de su sistema organizacional. Pero, principalmente, le exige actitudes y disciplina para el desarrollo de tareas productivas, ya sea para la producción de bienes de consumo o para la oferta de servicios.

En las nuevas instituciones educativas se contrata los servicios de los profesionales que reúnen los requerimientos, en competencias, habilidades y actitudes requeridas para el puesto y como complemento se le debe ofrecer al

profesional contratado un conjunto de posibilidades de formación profesional para el puesto, a efecto de adecuar el perfil contratado al perfil idóneo requerido por la institución.

### ***Articulación con la escuela formadora de profesionales***

Cuando los profesionales concluyen su carrera en una institución educativa, rara vez vuelven a la escuela, al instituto o a la facultad donde estudiaron con el propósito de actualizarse aun cuando es frecuente que en estas instituciones se lleve a cabo un seguimiento formal de egresados y les oferten diversos cursos de postgrado, básicamente los relacionados con sus especialidades, en los que tienen la oportunidad de enriquecer contenidos, de intercambiar experiencias y dinamizar e interesarse e interesar a otros docentes de la escuela en su propia actualización.

Un programa de actualización permanente de docentes le brinda al profesional esta posibilidad , exigiéndole a los profesores de tiempo completo de la institución formadora a diseñar y desarrollar estrategia de trabajo, rediseño de los programas; lo que simultáneamente sería una oportunidad para estos docentes de actualizarse en su campo profesional específico y no depender en exclusiva de los cursos que se les asignan; ya que necesariamente tendrían que dedicarle un tiempo importante a la investigación educativa y a la búsqueda documental.

### ***Articulación con la investigación y la búsqueda***

En el mismo sentido de la articulación del sujeto en el marco de la formación permanente de docentes, lo deseable sería que se vincularan con proyectos de investigación educativa o con la búsqueda de información para el desarrollo permanente de sus clases; o bien para la solución de problemas de su entorno sociocultural laboral para mejorar la formación profesional ,un intento que salva el sentido auténtico de la vocación; que en su génesis es un servicio para los demás; pues educar, en el auténtico sentido del término, sólo puede hacerlo quien es generoso.

Como política educativa, la articulación de la formación permanente de docentes es una necesidad, una exigencia y un propósito. Es una necesidad porque

para mejorar la educación, tanto en su calidad teórica como práctica, se requieren esfuerzos adicionales.

Es una exigencia, porque la sociedad en que vivimos les exige una mejor educación para sus hijos; una mayor dedicación a su loable tarea y un mayor compromiso con la institución educativa, con las nuevas generaciones que son su razón de ser.

Y es un propósito porque toda política educativa tiene un fundamento, un enfoque y una dirección. Por lo tanto, como política educativa, la formación permanente de docentes incluye a las acciones del sujeto individual y a las acciones de los sujetos del colectivo que integra las instituciones.

### ***Articulación con las nuevas tecnologías de la educación***

Como sujeto, el docente tiene a su alcance la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías y sus nuevos lenguajes para hacer más eficiente la tarea de su función educativa. Por lo tanto, requiere de una capacitación para su uso y de una actualización para su contextualización en el marco educativo; por lo que la capacitación para el saber hacer y la actualización para saber y conocer no puede disociarse de un proceso individual de formación permanente, ni tampoco de una política educativa que pretenda estos fines.

### ***Articulación con la autoformación***

El sujeto profesional que no se actualiza en su campo de conocimiento y que no se capacita para el dominio de procedimientos para mejorar su formación profesional no tiene posibilidades de desarrollo efectivo en el plano personal y en el laboral.

Un sujeto que no inicia por sí mismo un proceso de autoformación profesional difícilmente puede llegar a ser autónomo e independiente como persona y como profesional; aunque cabe decir que la autoformación no nace como iniciativa de un sujeto si no existen en su entorno las condiciones que la incentiven. Es decir, habrá sujetos con autodisciplina que inicien procesos de autoformación de manera casi

natural; pero la gran mayoría de los sujetos requiere de un ambiente estimulante para iniciar procesos de creatividad y de autoformación.

En consecuencia, como política educativa, la autoformación de los sujetos, y de los docentes en particular, tendrá que ser inducida. Cuando el sujeto se asume a sí mismo como responsable de su propia formación abre la posibilidad para su crecimiento personal y profesional; pero no siempre esta apertura le surge de pronto al sujeto; más bien se asocia con condiciones favorables en su contexto sociocultural laboral para que este proceso se inicie; pero se debe tener en cuenta cómo y bajo qué modalidades puede darse el proceso de autoformación profesional en el sujeto.

La inclusión de estos saberes en la formación de los docentes traerá como consecuencia un docente más preparado y capaz de contribuir a la formación integral de la personalidad de sus educandos.

Si pensamos en los mejores maestros que hemos tenido a lo largo de nuestra vida podremos confirmar que son los que nos han instruido pero por encima de todo se han mostrado como educador ha sido un modelo a seguir, nos han ayudado a desarrollarnos como personas a través de sus propios métodos y han contribuido a nuestro crecimiento y aunque un día nos enseñaron una materia, nos han enseñado su valor en la vida diaria, a la vez de combinarlo con su conversación grata, su ayuda en determinadas situaciones, siempre tratándonos como personas de igual a igual y de alguna manera se ha mostrado tal cual es auténtico dentro y fuera del aula.

Enseñar a pensar en el proceso del aprendizaje, ha sido una preocupación permanente en la historia del pensamiento pedagógico progresista cubano. Los pedagogos de avanzada, en diferentes etapas han enfrentado estas necesidades con diversos enfoque teóricos, pero con el mismo interés de llevar a las nuevas generaciones a actuar a favor de las tareas más urgentes, impuestas por el desarrollo social positivo.

No es por casualidad que Félix Varela Morales y José de la Luz y Caballero, en la primera mitad del siglo XIX, abogaron con énfasis por la necesidad imperiosa

de propiciar el desarrollo intelectual en la escuela. Este problema pedagógico lo enfrentaron con un marcado interés ideológico, lo que se aprecia en la lucha frontal que llevaron a cabo contra las concepciones educativas del escolasticismo.

Entre los objetivos de la enseñanza escolástica estaba el encadenamiento de las facultades intelectuales: reduciéndose a la memorización mecánica y el empleo de fórmulas petrificadas para resolver todo los problemas de la vida social e individual.

Varela siempre planteó que el papel del maestro era “ (...) enseñar al hombre a pensar desde sus primeros años (...) ” y puso todo su empeño en demostrar que resulta necesario dedicar tiempo en la clase a la enseñanza de las operaciones intelectuales, sobre todo al análisis y a la síntesis.

Estos procesos del intelectual no podían quedar abandonados a la espontaneidad. Para el ilustre pensador “La educación primaria debía concebirse con un sentido muy práctico y analítico y durante esa fase del aprendizaje, los alumnos razonarían, casi sin percibirlo por medio de los conocimientos bien seleccionados y organizados en un sistema nuevo.”

La enseñanza media debía iniciarse por la disciplina lógica (ciencia de la dirección del entendimiento). Con su estudio previo se pretendía precisamente que los alumnos desarrollaran las habilidades intelectuales generales.

La lógica sería la asignatura rectora para ese fin y los alumnos aprenderían, de manera consciente, la estructura y el origen de las ideas así como la forma de relacionarse entre si.

Varela logrando el énfasis en la observación y la experimentación, que posibilita la adquisición de habilidades prácticas y que provoca además de cierta forma, que se produzca la particularización de las habilidades intelectuales generales, al aplicarlas al estudio de un objeto concreto determinado. En la unidad de todo este proceso dinámico estaba, para Varela, la verdadera fuente del conocimiento que produciría un aprendizaje sólido.

Luz y Caballero, al igual que Varela, criticó duramente la enseñanza de su época y puso énfasis en la necesidad de enseñar a pensar a los alumnos en la clase.

Combatió de igual manera el vicio de la enseñanza escolástica que aherrojaba las facultades mentales. Una de sus expresiones de críticas en este sentido fue cuando escribió que *"...ni aun siquiera comprendo cómo pueden enseñarse de memoria ciertas ciencias sin que el mismo que las enseña se horrorice de los resultados que alcanza, y muy pobre idea debe tener de la naturaleza humana quien encadene tan cruelmente la razón que por sí sola es capaz de tantas maravillas"*.

Cuando Luz fue director del colegio Carraguao (1833-1835), introdujo en la concepción del plan de estudio de la escuela media, una reforma que resulta de capital importancia en la historia del pensamiento pedagógico cubano.

Consideró que los estudios en ese nivel no debían comenzar por lógica sino por física (Ciencias Naturales). Este particular revolucionó la enseñanza de las habilidades intelectuales.

Al seguir Luz, el camino inductivo del razonamiento, se debían enseñar primero las habilidades intelectuales particulares y en íntima relación con el conocimiento de las diferentes ciencias que eran objeto de estudio, y para que en grados posteriores al enfrentar la lógica como asignatura se logre la máxima profundidad en el conocimiento de las ideas; alcanzándose entonces las habilidades intelectuales en forma generales.

La reforma de Luz desencadenó violentas críticas y dio lugar a una interesante polémica que enfrentó con valentía y decisión. Varela desde su exilio apoyó las reformas introducidas en Carraguao y en el convento de San Francisco por su ilustre discípulo.

Luz escribió guías metodológicas para orientar a los maestros en las diferentes materias de estudio; en las que se percibe claramente el adecuado tratamiento sistemático que daba a las habilidades intelectuales.

El método explicativo que Varela y Luz empleaban unía dinámicamente los procesos metodológicos para la enseñanza de los conocimientos, con los procesos para la enseñanza de las habilidades.

También Luz escribió un libro de lectura graduada apropiado para enseñar a pensar a los niños durante la etapa del afianzamiento de las habilidades lectoras.

Después de terminada la guerra de los diez años (1878) y hasta 1902 (inicio de la República neocolonial), continuó la educación atendiendo a la minoría de la población escolar y por parte del colonialismo no se varió la tendencia escolástica en el enfoque de la enseñanza.

La presencia del pensamiento positivista en la esfera educacional, esgrimido por un sector de la burguesía cubana, en franco proceso de crisis, centró la preocupación en materia de enseñanza, en las habilidades prácticas; aunque eminentes seguidores de esta corriente filosófica como Enrique José Varona, no abandonaron la línea postulada por la herencia pedagógica, al unir la nueva concepción del mundo a la más genuina tradición pedagógica.

Varona enfatizó que: *“Enseñar a trabajar es la tarea del maestro. A trabajar con las manos, con los oídos, con los ojos y después, y sobre todo con la inteligencia”*. En las concepciones pedagógicas de Varona, por su enfoque teórico, se aprecia que su interés se centraba más en la enseñanza práctica que en la teórica, aunque no planteó una ruptura entre ambos, como ocurrió en esa etapa, con otros pedagogos.

En los momentos actuales este campo interesa explicar la función del docente hacia el interior del aula; donde se propone que sea facilitador orientador de procesos de aprendizaje y promotor de experiencias significativas en el alumno.

El problema metodológico, en sentido amplio, implica la clarificación de los elementos estructurales del proceso de enseñanza-aprendizaje que entran en una relación dinámica; por lo que la planificación del aprendizaje es un proceso en el que los aspectos instrumentales y las actividades tendrán que considerar la historia personal de cada sujeto y en especial su contexto sociocultural.



## **1.5.- La Misión social del docente en la educación de las nuevas generaciones**

La característica de los docentes depende de las finalidades del sistema educativo del modelo de sociedad y del ser humano que se defiende. Estas son algunas de las razones que nos permiten defender la necesidad de contar en nuestra institución de Educación Superior y particularmente con las nuevas institución educativa con docentes competentes.

La figura del docente se ve relacionada con la sociedad según sea el deseo de esta de tener escuelas que desarrollen: la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerante o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo.

Morin, E. (2000) propone siete saberes fundamentales que las nuevas instituciones y los docentes tienen por misión enseñar:

- Las cegueras del conocimiento el error y la ilusión
- Los principios de un conocimiento pertinentes.
- Enseñar la condición humana
- Enseñar la identidad terrenal
- Afrontar las incertidumbres
- Enseñar la comprensión
- La ética del género humano.

Estamos seguros de que los docentes que sean capaces de enseñar estos saberes formaran en sus estudiantes valores, saberes, cultura, vías de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir junto a otros ciudadanos.

Para desarrollar un ciudadano adaptado al mundo contemporáneo coincido con las ideas planteadas por Perrenoud, donde defiende que un profesor que sea:

- Persona creíble
- Mediador intelectual
- Animador de una comunidad educativa
- Garante de la Ley
- Organizador de una vida democrática
- Conductor cultural Intelectual

En la construcción de saberes debe ser:

- Organizador de una pedagogía
- Garante del sistema de los saberes
- Creador de situaciones de aprendizaje
- Gestionador de la heterogeneidad.
- Regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

La lista la completa con dos ideas que según él no remetía a competencias sino a posturas fundamentales: práctica reflexiva e implicación crítica. *Práctica reflexiva* porque en una sociedad en transformación la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica, es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.

*Implicación crítica* porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación de los diferentes niveles, municipios, provincia, país, no solo con opuestas sino a propósito de los fines y de los programas de enseñanza, el desarrollo de la Cultura, la gestión del sistema educativo, etc.

Si aplicamos las ideas planteadas por Perrenoud al desarrollo de las nuevas instituciones educativas cubanas, reafirmamos la necesidad de formar este profesional docente competente que reúna todas estas cualidades antes mencionadas, que sea capaz de transformar a esta institución con su trabajo, sus exigencias, su capacidad de innovar, reflexionando siempre sobre la base de las

experiencias tanto individuales como pedagógicas, pero preferentemente la experiencia pedagógica que está escrita en la literatura, la cual ahorra tiempo y riegos en la formación del futuro profesional.

Solo con docentes competentes se logran los avances educativos que se desean es por ello que se debe contribuir al desarrollo de competencias laborales.

La formación de la competencia laboral según Mertens (2002),” requiere de la aplicación de los atributos personales (conocimiento, habilidades, aptitudes, actitudes) para lograr un desempeño efectivo de la forma. La competencia se constituye en una capacidad real cuando las condiciones del proceso formativo exigen al sujeto lograr un resultado destacado en función de las necesidades del contexto a donde se empleará.

Coincidimos con este enfoque ya que las habilidades pedagógicas que demuestra un docente dependen de la formación inicial que haya tenido sumando a estas las motivaciones de autoformación, todo ello aplicado a un contexto con particularidades nuevas que exigen de él un desempeño profesional responsable y sustantivo En el proceso educativo la competencia pedagógica es la capacidad del docente de resolver con eficiencia problemas que tienen que ver con el proceso formativo de los estudiantes que van asociados a su desempeño profesional ético y responsable. El docente que se comprometa en el debate , no solo de los conocimientos de la ciencia particular sino que sea capaz de entrar a otras ciencias y con la que debe darle explicación a fenómenos de esta otra, que puede con conocimiento y fundamentos proponer cambios con los planes y programas de estudio con el fin de hacerlos mejores, no para él sino para la sociedad en la que vive, desarrollará la cultura e integralidad de sus estudiantes y gestionará procesos que lleven a la mejora de los sistemas educativos y de la profesión.

Por eso es necesario insistir en que no es suficiente modernizar las instituciones educativas, lo que a veces se reduce a perfeccionar la base técnico material, instalaciones, equipamiento, computadora, etc. sino que hay que hacer lo más difícil. Modernizar los procesos y recursos humanos.

## **1.6.- EL trabajo didáctico metodológico. Su contribución en la formación de los docentes.**

La organización básica del trabajo del personal docente esta muy relacionado con el trabajo metodológico, pues se efectúa en el tiempo laboral de que se dispone, por ello se ha ido perfeccionando al igual que el trabajo docente, reafirmando el papel fundamental que tiene la superación de los profesores en el aumento de la calidad de la docencia y con el nivel cualitativo del claustro.

En las resoluciones, que se han instrumentado, se diferencia el trabajo que se debe desarrollar con el recién graduado que se incorpora al claustro como docente y el del personal con categoría docente principal y se estipula además la posibilidad de incorporarlo a la practica con vista a lograr habilidades y experiencia.

En las nuevas instituciones educativas el trabajo metodológico ó didáctico se ve limitado, ya que los docentes que imparten clases en estos centros son profesionales que laboran en otros centros de producción y prestan sus servicios como personal contratado en estas instituciones, por lo que son inexpertos en el trabajo con los documentos que regulan el proceso docente educativo en la enseñanza superior, sumándole a esto las limitaciones que tienen con los elementos teóricos y metodológicos de las ciencias particulares que imparte.

La opción más fácil es mantener una uniformidad exagerada al establecer, por los profesores de las Universidades locales, una forma única de elaborar el plan de clases, lo que limita la necesaria iniciativa del docente y el respeto elemental a su función de educadores .A la preparación de la clase hay que dedicar lo mejor de las energías, el tiempo que sea necesario. Las clases tienen que ser bien preparada con rigor para que se establezca con calidad el proceso bilateral, cuando hablamos de rigor pensamos en la necesidad de escoger debidamente los objetivos de estas, además cumplirlos, que tengan adecuado nivel científico técnico, sin errores conceptuales y que cumplan la estructura metodológica.

Estas son las características esenciales. Las de formas de organización y métodos de enseñanza, aunque dependen de los anteriores, pueden tener una

amplia flexibilidad en la que esté presente la característica personal del docente, la del colectivo de estudiante y las condiciones materiales de estudio de la clase concreta. Al efecto el gran pedagogo cubano Enrique José Varona dijo:” *El maestro debe estudiar para que sepa enseñar a estudiar. Aquí está en su germen todo el problema de la Pedagogía.* “.

Los docentes de las universidades municipales preparan sus clases, es muy difícil ver en la actualidad que una clase no se prepara, y ver que en una actividad docente el estudiante no siente la preparación del profesor y su interés por que él aprenda y lo obliga a estudiar y a aprender.

Pero este proceso en estos docentes va desarrollándose a la par que en los estudiantes ya que deben aprender los elementos teóricos de la ciencia que imparten, relacionarlos metodológicamente y lograr la calidad del proceso docente-educativo del cual es el facilitador.

Más difícil se torna todo este proceso si valoramos que este docente no cuenta con apenas tiempo libre para visitar biblioteca, consultar materiales digitales y planificar consultas con los profesores principales de las asignaturas, ya que él tiene una responsabilidad en su Centro de producción donde se le exige laborar las 8 horas de trabajo y solo se le autoriza de forma administrativa a ausentarse el día que debe impartir sus clases en la institución educativa.

Además no existe un jefe de Departamento que organice, planifique, ejecute y controle esta preparación y por tanto el trabajo metodológico.

También existe un gran desconocimiento de las resoluciones sobre el desarrollo de los encuentros, el % de asistencia y evaluación que deben presentar los estudiantes para ser evaluados, tienen dificultades en los elementos teóricos conceptuales de la asignatura que imparten lo que dificulta el poder elegir los conocimientos a evaluar, establecer la relación interdisciplinaria e intradisciplinaria entre los contenidos, cada cual imparte y evalúa su asignatura de forma individual sin tener en cuenta lo que aportan las asignaturas del ejercicio de la profesión a la asignatura básica y viceversa y mucho menos se vinculan con la labor pedagógica que están realizando los estudiantes en sus municipios.

El paso de la didáctica general a la didáctica especial o particular de las asignaturas pone a prueba toda la experiencia y maestría pedagógica adquirida por los docentes y al pasar de los años enriquecerá las concepciones y experiencias de la enseñanza de la asignatura y la consolidación de la formación del claustro de docentes de las nuevas instituciones educativas.

Pero para lograr este propósito es necesario establecer vías de solución a las dificultades existentes. La dirección y utilización óptima del trabajo didáctico permitirá el desarrollo consecuente del proceso docente-educativo.

En el caso de las nuevas instituciones educacionales, que nos ocupan donde los docentes presentan dificultades con las categorías de objetivos y contenido así como las de formas y métodos de enseñanza y sobre todo con la evaluación del proceso tan importante en el nuevo modelo, es necesario reafirmar el trabajo didáctico.

Considerando la necesidad de realizar un eficiente trabajo didáctico, se debe valorar las tres direcciones fundamentales que permiten su desarrollo:

- El trabajo docente –metodológico
- El trabajo científico- metodológico
- La preparación metodológica

El trabajo docente – metodológico Es la actividad que realizan los docentes basándose en los conocimientos más consolidados de la pedagogía y la didáctica con el fin de mejorar la calidad del proceso docente – educativo mediante la solución de los problemas más inmediatos de dicho proceso y cuyos resultados son fundamentalmente de carácter colectivo.

Este trabajo se ve limitado en las Sedes Universitarias Municipales debido a las dificultades de los docentes planteadas anteriormente y la no existencia de un colectivo.

El trabajo científico-metodológico: Es la actividad científico-investigativa que realizan los docentes en el campo de la pedagogía y la didáctica con el fin de perfeccionar el proceso docente-educativo mediante la solución de los problemas

más perspectivas de dicho proceso y cuyos resultados son fundamentalmente de carácter colectivo. Esta vía también está limitada, primeramente por ser estas instituciones nuevas, su banco de problemas no está bien definido y además porque cada docente en su centro de producción tiene definida su línea de investigación en la producción.

La preparación metodológica: Es la actividad que realizan los docentes con el fin de garantizar su labor docente individual, en la que su superación personal de carácter filosófico, político-ideológico, científico técnico y pedagógico desempeña un papel fundamental.

Esta vía se está logrando actualmente a medias, por el interés de auto prepararse y auto formarse de nuestros docentes. El trabajo didáctico se encamina al perfeccionamiento de los planes y programas de estudio de cada especialidad y se efectúa en el nivel nacional.

Existen diferentes formas organizacionales que permiten realizar este trabajo de manera eficiente.

#### **1.6.1.- Algunas formas organizacionales del trabajo metodológico en el proceso pedagógico.**

Definir al taller como forma organizacional del proceso pedagógico no es tarea fácil ya que en la práctica se le ha designado con este nombre a muchas y diversas experiencias, tanto en el campo de la educación y la capacitación, como en el inmenso campo de la industria, el comercio, la política y el quehacer cotidiano.

En el campo de la Pedagogía y la Didáctica el taller se categoriza como método o como procedimiento, como técnica y forma de organización del proceso pedagógico. Según Addine en sus textos, muchos autores han tratado de definir al taller:

Ander-Egg (1988) “El taller es esencialmente una modalidad pedagógica de aprender haciendo”

Los conocimientos en el taller se adquieren en la práctica que implica la inserción en la realidad. Pero esta inserción responde a un proceso concreto, bajo la

responsabilidad de un equipo interdisciplinario, con experiencia, con formación teoría-práctica, comprometido con el aprendizaje. (Addine. F.)

En esta definición el proyecto de trabajo se transforma en una situación de enseñanza-aprendizaje, con una triple función docencia, investigación y servicio procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario y globalizador. En el taller el saber no se adquiere aislado de la realidad, en él se discuten hechos reales que se presentan en la práctica laboral o profesional y entre todos se le buscan soluciones.

Para Mirabent Perozo (1990) “El taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos”.

En todas las definiciones observamos que es el taller un modo de proceder en la organización de un tipo de actividad del proceso formativo, en la que se integran todos los componentes en una relación dinámica que asegura el logro de los objetivos propuestos: la reflexión colectiva sobre una problemática y la proyección de alternativas de solución a dichos problemas desde la experiencia o inexperiencia de los participantes.

Otra forma pueden ser: Reuniones metodológicas, clases demostrativas e instructivas, clases abiertas, seminarios científicos metodológicos, entre otros, partiendo de las regularidades obtenidas de las visitas a clases y las necesidades particulares de cada docente.





**Capítulo 2**  
**La Formación del profesorado de**  
**Educación Física**

---



## **2.1.- Resumen histórico de las reformas educativas.**

La historia de la pedagogía recorre un itinerario de reformas educativas que se extienden de norte a sur y de este a oeste. No hay mejor muestra para observar la evolución sociocultural de la humanidad que el listado de reformas educativas que se han sucedido a lo largo de la historia. Las mutaciones económicas, sociales y políticas de las distintas sociedades pueden contemplar las facciones de su rostro en el extraordinario espejo de las reformas educativas. Pocos retratos tan fieles como el de las leyes educativas. Estas representan a la perfección las inquietudes, los cambios, los ideales y las propuestas de los estados cuando han querido transmitir su mensaje a los ciudadanos para llevar a cabo la planificación de sociedad pretendida en las variadas épocas de la evolución humana.

Lorenzo Luzuriaga (1949) en su sintético y aclarador librito de la educación nueva ya nos hablaba de cómo las reformas de la primera mitad de nuestro siglo se agrupaban en tres conjuntos. El que va desde 1917 a 1923 (Rusia, Alemania, Austria e Italia); el segundo que se extiende desde 1931 a 1937 (España, Bélgica, Francia) y el que empieza en 1935 y termina en 1945, con la segunda guerra mundial (Inglaterra y Francia por segunda vez). Hoy podríamos hacer fácilmente un recuento del cúmulo de reformas, coetáneas de las cuatro últimas décadas, 1960 a nuestros días. Europa ha seguido produciendo continuos cambios para adecuar la educación y la escuela a las transformaciones causadas por la explosión demográfica de los 60, posterior a la segunda gran guerra, al crecimiento económico y al talante optimista imperante que exigía una extensión de la etapa obligatoria hasta los 16 años.

Desde 1973 y durante los 80, la crisis económica desaceleró el crecimiento demográfico; pero constató que para salvar el desempleo producido por la crisis, sería necesario el aumento de la enseñanza profesional, la unión de la escuela con la empresa, la educación a lo largo de toda la vida, la formación de personas adultas, la relación de los centros con el entorno y la revalorización de los sistemas educativos, entre otros aspectos a resaltar. Los retos educativos a que nos abocan los años 90 son engendrados por las específicas condiciones en que nos

encontramos. La globalización de la economía, a causa de la mundialización de la informática y de las nuevas tecnologías modifica o, al menos, reclama el cambio de organización del trabajo escolar.

El desarrollo científico-técnico incide en la estructuración de los contenidos curriculares. Los movimientos migratorios exigen el tratamiento de la diversidad étnica y el planteamiento de una educación intercultural. La diversificación del empleo pide a gritos la imprescindibilidad de una formación permanente. La triste constatación del nacimiento de ciertas identidades excluyentes ofrece el lamentable espectáculo de las masacres étnicas y las caravanas de exiliados a países limítrofes o lejanos. Y esta realidad poco pluralista irrumpe en la escuela con la conciencia de defender la necesidad de ciertas actitudes humanas como son la educación en la tolerancia, la enseñanza de los valores universales como el respeto a la dignidad de la persona, el desarrollo de criterios éticos y la aceptación de la existencia de muchas mentalidades que tienen que aprender a convivir juntos. Tanto es así que hoy día se habla del nacimiento de una sociedad del aprendizaje, de la educación y de la ciencia. Y para esta nueva sociedad, el sistema educativo tendrá que superar las patologías de la llamada modernidad y el evasiónismo de la postmodernidad hasta engendrar un mundo de capacidades que prioricen lo que algunos pedagogos denominan los retos del nuevo milenio: la configuración de una sociedad de aprendizaje, la búsqueda de la calidad educativa, los objetivos de igualdad y respeto a las diferencias, la importancia de la cultura de los centros educativos, la integración de la educación formal con la informal y la no formal, donde la colaboración entre la familia, los organismos oficiales, los movimientos cívicos, el voluntariado emergente, los centros cívicos y otras muchas entidades más, junten sus esfuerzos para elevar el nivel de los alumnos menos favorecidos o predestinados por la incuria social al fracaso escolar, teñido de auto y heterodesestima. La transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje es un sueño al que el nuevo siglo debería plantar cara para convertirlo en realidad.

Pero no sólo en Europa y en el perimundo anglosajón se debaten las reformas educativas, como consecuencia de las transformaciones económico-sociales que invaden, casi sin darnos tiempo a respirar, nuestras sociedades y

zonas habitadas. También trasciende esta humarada de futuro al otro lado del Atlántico. Desde Centroamérica hasta el cono sur americano llegan los anhelos de reforma educativa, mitad impulsadas por el banco mundial (BM) y el fondo mundial de inversiones (FMI), mitad resultado de las reivindicaciones y de las peculiaridades que esos países, exterminados por europeos y, al mismo tiempo, paridos por la cultura occidental, hoy día respetada y simultáneamente criticada por las mentes más conspicuas del mestizaje sudamericano.

(Rivera, 1999) Expresaba que en los últimos tiempos, la formación inicial y permanente del profesorado está adquiriendo cada vez más importancia para evitar la disparidad que existe entre la teoría y la práctica, y entre lo que se pretende desde las distintas disposiciones y lo que en realidad ocurre en la escuela. Debemos ser conscientes que gran parte del rechazo sufrido por la Educación Física por parte del docente generalista, tiene íntima relación con la falta de preparación y el desconocimiento de las técnicas, metodologías y programas específicos para el desarrollo del área.

La idea de formar para la profesión de la enseñanza no es nueva y viene destacada por la mayoría de los autores dedicados al campo de la formación del profesorado (Gimeno, 1988; Pérez Gómez, 1987; Gimeno y Pérez, 1992; Montero, 1987; Medina y Domínguez, 1989; Villar, 1990; De Vicente, 1993; Marcelo, 1994; Imbernón, 1994) etc., entre los que destacamos las definiciones siguientes:

Imbernón (1994:11) concibe la formación del profesorado como el desarrollo profesional de una nueva cultura definiéndola como *“Un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella”*.

Medina y Domínguez (1989), consideran que *“...la formación del profesorado permite una emancipación profesional para conseguir elaborar un estilo de enseñanza de forma crítica y reflexiva que permita una mejora de la enseñanza que imparte, además de poder desarrollar un proyecto común mediante el trabajo en equipo”*. Planteando la formación del profesorado como lo que capacita y proporciona al profesorado las bases para construir nuevas concepciones con pleno

valor axiológico y enfoque renovador desde una proyección creadora caracterizada por la predicción, enraizamiento compartido y la innovación fundamentada.

Marcelo (1989:30), define la formación del profesorado como: *“el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores (en formación o en ejercicio) se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permiten intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”*.

Situándonos en el campo específico de la Educación Física, no podemos olvidar como recoge Contreras (2000: 21) que la formación del profesorado camina inexorablemente unida a la evolución que a lo largo de la historia ha tenido nuestra materia como contenido de enseñanza. *“...no podemos entender el modelo de formación de los profesores de Educación Física a lo largo de la historia si no nos preguntamos por cual era la idea de la materia que se tenía en cada momento histórico dado,...”*.

## **2.2.- Aproximación global a la formación de profesorado.**

Las distintas formas de analizar y estudiar la escuela, la enseñanza, el profesor, los alumnos, etc., y las distintas formas de conjugar estas variables, han producido diversas aproximaciones para entender la formación del profesor y concebir al profesor Zeichner, (1983). Metáforas tales como el profesor artista Delamont, (1995), el profesor procesador de información (Clark, 1978; Marland, 1985), sujeto que toma decisiones (Shavelson y Stern, 1981; Marcelo, 1987), profesional que resuelve los problemas complejos de la enseñanza (Leinhardt y Greeno, 1986), investigador (Gimeno, 1983; Elliot, 1990; Imbernón, 1994), son el resultado de distintas formas de aproximarse y explicar la profesión docente entremezclando distintas variables. Así, el concepto de formación del profesorado ha sido considerado desde estas perspectivas, dando lugar a numerosas

concepciones sobre cuál debe ser el tipo de preparación que deben recibir los profesores y cómo debe realizarse su formación:

- Modelos tradicionales, fundamentados en un curriculum basado en disciplinas donde no se establece una unión entre la teoría y la práctica.
- Modelos basados en el desarrollo de competencias.
- Modelos basados en la construcción del conocimiento.
- Modelos personalistas para liberar la personalidad y producir un desarrollo personal, etc.

El trabajo de Zeichner (1983), referido a los distintos modelos de formación del profesorado declara la existencia de cuatro paradigmas para entender la educación del profesor: tradicional-oficio, personalista, conductista y orientado a la indagación. Los paradigmas son agrupados bajo dos dimensiones:

- ✧ *Cierto/Problemático*: La tarea del profesor se entiende como algo establecido previamente y fundamentado en teorías, o se entiende como una cuestión problemática donde no existen fórmulas o recetas.
- ✧ *Recibido/Reflexivo*: El curriculum de formación del profesorado es establecido de antemano, o por el contrario debe ser construido de forma reflexiva.

Doyle (1990), utilizando el análisis de Zeichner (1983), identifica cinco grandes paradigmas para concebir al profesor, dando lugar a distintas formas de entender o de dar significado a la palabra profesor: el ejecutor, el profesor júnior, el personal, el innovador, y el profesional reflexivo. Estos paradigmas avanzan desde una consideración técnica del papel del profesor, hacia una consideración reflexiva y autónoma de su actuación.

Marcelo (1994) considera que se puede hablar de cinco orientaciones conceptuales para aproximarse a la formación del profesorado: Orientación académica, orientación tecnológica, orientación práctica, orientación personalista y orientación social-reconstruccionista. Estas orientaciones pueden ser agrupadas en dos grandes bloques, un bloque que recoge las concepciones más tradicionales de



formación y otro bloque que se dirige a la formación de un docente que pueda dar respuesta a las necesidades de una sociedad como la actual. Estos dos grupos representan, por una parte, las orientaciones estáticas de formación que consideran un rol pasivo del sujeto que se forma y por otro representa las orientaciones dinámicas de formación que dan un papel activo al profesor en sus procesos de formación.

- ✧ **Primer bloque:** *Orientación académica y tecnológica*. Profundizan en concebir la formación del profesorado como un proceso de transmisión de disciplinas, bajo una aproximación poco flexible que fomenta el desarrollo de competencias, y desde una visión exclusivamente técnica para concebir el proceso de enseñanza. El modelo de profesor que se forma desde estas orientaciones es un tipo de profesor meramente técnico.
- ✧ **Segundo bloque:** *Orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista*. Frente a las orientaciones tecnológicas agrupamos la orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista bajo un nuevo planteamiento de formación, que parte de la experiencia personal y fomenta un proceso reflexivo que lleva a un último nivel donde se plantean las implicaciones éticas y políticas de su actuación. El modelo de profesor que se forma desde estas orientaciones es un profesional que resuelve problemas y toma decisiones de forma autónoma, desvelando las implicaciones de su práctica.

Pasamos seguidamente a profundizar en estos dos grandes bloques que hacen referencia, en un primer lugar, a un concepto tradicional de formación y, en segundo lugar, a un concepto más renovado y actual de lo que debe significar e implicar el concepto de formación del profesorado.

### **2.2.1.- Concepto tradicional de formación.**

#### **2.2.1.1.- Orientación académica.**

Según Marcelo (1994), la orientación académica es la que más predomina en los contextos de formación del profesorado. Desde esta orientación se considera al

profesor un especialista en las distintas áreas disciplinares, siendo el dominio del contenido el objetivo fundamental de la formación del profesorado. Para Doyle (1990), desde este paradigma, el fundamento de una enseñanza efectiva descansa en el conocimiento de una serie de disciplinas que proporciona el curriculum de la Universidad. La adquisición del conocimiento proporcionado en los cursos académicos es la base para aprender a enseñar. El tipo de profesional que se forma bajo esta orientación académica es un profesional dedicado a la transmisión de contenidos y a la valoración de los mismos, reduciendo la efectividad de su trabajo al dominio de una materia o contenido.

Con la incorporación de la reflexión como elemento clave para la formación del profesorado, esta orientación gana en posibilidades. Pérez Gómez (1992) destaca los elementos de toma de conciencia y de reflexión sobre la materia y establece dos enfoques al considerar esta orientación:

- ✧ **Enciclopédico.** Se destaca el conocimiento del contenido como el elemento esencial del conocimiento que debe poseer el profesor.
- ✧ **Comprensivo.** Entiende al profesor como un intelectual que comprende la estructura lógica de la materia, la historia y las características epistemológicas de la materia, además de conocer los procedimientos acerca de cómo enseñar esa materia.

### **2.2.1.1.- Orientación tecnológica.**

Desde la orientación tecnológica el profesor es entendido como un técnico que aplica el conocimiento científico producido por otros, transformado en reglas de actuación para actuar de una forma eficaz (Pérez Gómez, 1992). Por tanto, aprender a enseñar implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación (Feiman-Nemser, 1990), o como comportamientos docentes observables. Esta orientación tecnológica enfatiza la imagen del profesor como un profesional racional. La buena práctica de la enseñanza se deriva de una comprensión teórica de los valores y principios educativos, por tanto, la buena práctica consiste en una consciente aplicación de la teoría y de los principios derivados de ella.

Dentro de esta línea tecnológica podemos considerar la visión particular de Elliot (1993), el cual critica la formación del profesorado bajo la teoría de “mercado social”, y concebirla como un sistema de “producción/consumición”. El principio básico que fundamenta la teoría de “mercado social” es el conductismo, de donde surge la idea de que el entrenamiento y la formación deben ser puramente técnicos e instrumentales. La introducción de un estímulo es justificado sólo si es una condición necesaria para generar un resultado conductual deseado. Desde esta perspectiva de “mercado social” la fase de entrenamiento inicial, es esencial para adquirir las habilidades conductuales básicas que permitirán actuar de forma correcta después del entrenamiento. Esta teoría de «mercado social» está en estrecha relación con el paradigma del “ejecutor” destacado por Doyle (1990), el cual considera que el profesor ideal es aquel que puede eficientemente llevar a cabo las tareas de la escuela, alcanzar los objetivos propuestos, seguir e imponer las reglas, mantener el orden en la clase, y llevar a cabo las formas estandarizadas de instrucción.

La orientación tecnológica ha derivado en programas de formación del profesorado para el desarrollo de competencias, basados en la suposición de que existen una serie de conductas que permiten alcanzar una serie de resultados efectivos. Un ejemplo típico de este tipo de paradigma es el llamado “instrucción directa”. Este tipo de instrucción se compone de conductas que los estudiantes que se forman para ser profesores deberían demostrar antes de enfrentarse a la enseñanza (Roshenshine, 1986; Roshenshine y Stevens, 1984; Anderson, Evertson y Brophy, 1982). Las conductas efectivas son identificadas por los investigadores mediante una asociación de la conducta con el logro de los estudiantes en tests estandarizados, bajo un modelo de investigación proceso-producto. Villar (1980) y Marcelo (1981), han trabajado elaborando programas de desarrollo de competencias planteando modelos de entrenamiento en términos de conducta observables.

Las críticas a esta aproximación conceptual para entender la formación del profesorado surgieron rápidamente, ya que en los años 70 se alzaban voces preguntándose acerca de cuál es la naturaleza de la competencia para la

enseñanza. Con esta pregunta se planteaba la problemática relativa a que, si no se conoce exactamente cuál es esta competencia para la enseñanza, no se podrá enseñar, medir o verificar (Richardson, 1990). Otra crítica también destacada por Richardson (1990), es la relativa a la sobrevaloración de los aspectos mecanicistas de este paradigma, pues el estudiante para profesor debe ir alcanzando habilidades y cuando llegue el momento deberá saber utilizarlas correctamente para obtener buenos resultados en los alumnos. Desde esta visión mecanicista falta un proceso metacognitivo, que de forma consciente o inconsciente todo alumno debe ir realizando a lo largo de su formación y de su contacto con la enseñanza (Ross, 1990). A partir de las críticas realizadas a este modelo de formación, se obtuvo un modelo basado en la imagen de que el profesor es un tomador de decisiones y un procesador de información y no un mero ejecutor de tareas fundamentadas exclusivamente en el desarrollo de habilidades y competencias (Clark y Peterson, 1986). Sin embargo, aunque las críticas realizadas sobre este modelo han sido profundas, como señala Houston (1987), existe todavía un número muy elevado de centros que mantienen programas de formación del profesorado basados en la competencia y podríamos decir que en el caso de la formación del profesorado que se lleva a cabo en España, este modelo basado en la competencia es el que prima en los programas de formación inicial de profesores. En Cuba no se aprecia de igual manera.

Por su parte Imbernón (1994:39) considera que esta tendencia de formación del profesorado llevó a muchos profesionales a una formación “cientificista” sobre todo, al elaborar la programación de los procesos de enseñanza aprendizaje mediante objetivos operativos o de conducta y que la figura del profesor “*se analiza desde una perspectiva pretendidamente objetiva, empírica y cuantitativa*”.

### **2.2.2.- Una nueva conceptualización de la formación del profesorado.**

Debido al interés creciente que representa la formación de profesores para la reforma de la enseñanza y porque es considerada un elemento imprescindible para la renovación y mejora del sistema educativo; a causa de las demandas de una sociedad como la actual, fundamentada en principios postmodernos y

desreguladores de la práctica (Gimeno, 1995; Pérez Gómez, 1995; Contreras, 1997; Hargreaves, 1996), se plantea la necesidad de propiciar un nuevo concepto de formación que permita favorecer el desarrollo de un verdadero profesional de la enseñanza.

Medina y Domínguez (1989), consideran que el cambio conceptual que necesita plantearse en la formación del profesorado, viene determinado especialmente al considerar la formación como proceso de preparación y emancipación profesional docente para poder:

- Trabajar de forma reflexiva y crítica.
- Favorecer un pensamiento en la acción.
- Trabajar de forma colaborativa para producir proyectos de mejora comunes.

Villar (1990), habla del concepto de formación conectándolo a un proceso de desarrollo y estructuración personal que lleva asociado procesos en los que se realiza un trabajo sobre uno mismo. Debido a este concepto de formación, ahora se habla de formación de profesores y no de un mero entrenamiento, pues se asume que los sujetos han de contribuir al proceso de su propia formación. De esta manera la formación inicial no se entiende como un “producto acabado”, sino que es entendida como un largo proceso de desarrollo profesional, que abarca las fases de formación inicial, inducción y desarrollo profesional.

Parece estar suficientemente justificada la necesidad de decidirse por un modelo profesional reflexivo, donde se destacan las capacidades de observación, análisis, interpretación y toma de decisiones (Zeichner y Liston, 1996; Zeichner, 1996; Calderhead y Shorrock, 1997). Por ello, la formación de los profesionales de la enseñanza se deben dirigir, fundamentalmente, a fomentar las habilidades de investigación y de pensamiento crítico. Para Imbernón (1994:42) *“Desde estos enfoques se propone un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores”*.

A continuación pasamos a exponer las orientaciones más representativas que fundamentan esta nueva forma de entender la formación del profesorado.

### **2.2.2.1.- Orientación práctica.**

Para Marcelo (1994), lo esencial de esta orientación es considerar la enseñanza como una actividad compleja que supone realizar un trabajo incierto y ambiguo. Por tanto, para los modelos de formación basados en la orientación práctica lo esencial es el aprendizaje por la experiencia y por la observación; así se requiere que el alumno lleve a cabo un período de prácticas al lado de un “buen profesor”, para que consiga adquirir las destrezas y habilidades necesarias que le permitan actuar en situaciones reales, este aspecto tiene una gran relevancia cuando nos referimos a la Educación Física ya que el estudio teórico en grandes ocasiones no se proyecta en la realidad como quisiéramos. Aprender a enseñar requiere algo más que aprender un contenido teórico, pues requiere tomar contacto con la realidad a partir de la experiencia directa. Siguiendo esta misma crítica de disociación entre teoría y práctica, Pérez Gómez (1992) considera que dentro de esta orientación existen dos alternativas: una tradicional y otra de reflexión sobre la práctica. La forma “tradicional” de entender la práctica considera a ésta alejada de los planteamientos teóricos, cada una se desarrolla por separado sin tener una vinculación estrecha. En la segunda alternativa llamada “reflexión sobre la práctica” para la formación del profesorado, la reflexión es considerada una pieza clave, pues supera la disociación entre teoría y práctica.

En este sentido García Vera y Jiménez Bénédit (1998:226) manifiestan en su investigación que *“el interés por el desarrollo del conocimiento práctico, conecta con los planteamientos emergentes preocupados por formar a los profesores como profesional crítico y transformador de las incongruencias de su práctica”*.

### **2.2.2.2.- Orientación personalista.**

Villar (1990), habla del desarrollo profesional del profesorado a partir de una orientación personalista. De esta manera los procesos de socialización y de aceptación de una cultura están fundamentados en las teorías del aprendizaje social-cognitivo adulto y en las teorías de etapas de desarrollo. La propuesta

formativa que surge a partir de estos planteamientos de teorías de aprendizaje adulto y etapas de desarrollo, adopta un tipo de formación ajustado a las necesidades e intereses de cada fase de desarrollo personal y profesional: fase inicial, fase de inducción a la práctica, y fase de desarrollo profesional del docente.

El punto central de esta orientación personalista es “la persona” con todos sus condicionantes y posibilidades. El comportamiento de una persona está en función de cómo se percibe a sí mismo, de cómo entiende la situación en que está inmerso y de la interrelación de estas dos percepciones. El paradigma personalista de formación del profesorado destaca el carácter personal de la enseñanza, en el sentido de que cada sujeto desarrolla estrategias peculiares para aproximarse y percibir el fenómeno educativo. Según Feiman-Nesser (1990), el desarrollo personal del profesor es el eje central de la formación del profesorado, por tanto, para aprender a enseñar es fundamental que el profesor tome consciencia de sí mismo como persona única, con una comprensión y desarrollo particular. Así, no existe un método o una estrategia particularmente eficaz para todos los profesores, sino estrategias que son particularmente eficaces según las características personales de cada profesor. Para Doyle (1990), cuando se plantea la formación desde la perspectiva personalista se establece claramente la idea de que la educación del profesor es tanto mejor en cuanto facilita el desarrollo personal. El énfasis en esta aproximación personalizada maximiza el sentido de propia eficacia, el descubrimiento de un significado personal y singular, y de un estilo personal de enseñanza.

El movimiento referido al poder del profesor como elemento esencial que origina el conocimiento acerca de la enseñanza, enfatiza la perspectiva personalista y fenomenológica (Connelly y Clandinin, 1985; Smith, 1987). Desde esta perspectiva la enseñanza es algo intuitivo y artístico. Para lograr esta creación artística el profesor debe conseguir una comprensión personal de la situación y de sus propios propósitos, valores y asociaciones. El conocimiento práctico es altamente situacional, idiosincrásico, intuitivo y encajado en aspectos particulares de la práctica. El conocimiento que resulta desde estos procesos es complejo, personal y subjetivo, por tanto, desde esta orientación personalista se rechazan todas las

proposiciones que proponen una práctica de la enseñanza generalizada y cualquier tipo de indicador referido a cómo actuar y cómo comportarse (Tom, 1987).

### **2.2.2.3.- Orientación de crítica social.**

Según Marcelo (1994), la orientación social-reconstruccionista en la formación del profesorado guarda una relación directa con la teoría crítica (Habermas, 1972) aplicada al curriculum o la enseñanza. Así, lo esencial para esta orientación es desarrollar en los profesores una actitud crítica para valorar el contexto social que rodea la puesta en práctica de la enseñanza en clase.

Pero a esta orientación no sólo le interesa realizar una crítica social dentro del contexto donde sucede la enseñanza, sino que se plantea promover en los profesores el debate y la crítica de las repercusiones de poder, reproducción cultural y hegemonía que tiene su actuación, tanto en el contexto inmediato, como en el contexto escolar y comunitario (Valli, 1992). Desde esta orientación, el conocimiento pedagógico del profesor se construye atendiendo a la consideración de la enseñanza como una empresa moral. Por tanto, el contenido de la educación del profesor, además de ser histórico y filosófico, debe ser social y moral para ayudar al profesor a clarificar sus propias perspectivas de la práctica, la teoría y la sociedad.

Esta nueva forma de entender la formación del profesorado, manifestada en estas orientaciones práctica, personalista y social-reconstruccionista, da lugar a nuevas metáforas para concebir al profesor y en concreto para concebir al profesor de Educación Física. Ahora podemos hablar de profesor investigador, reflexivo, colaborador, defensor de los valores de autonomía, metáforas esenciales para conceptualizar al profesor como un agente de innovación, de cambio y generador de conocimiento.

### **2.3.- Hacia un nuevo perfil de docente.**

Cuando acometemos la tarea de definir la figura de un profesional corremos el riesgo de presentar una personalidad completamente inalcanzable. No obstante conviene hacer una seria reflexión sobre esta temática y canalizar esfuerzos para



conseguir las máximas cuotas en la seguridad de que la utopía enfoca las actuaciones de mejora de calidad personal para el ejercicio de la profesión.

Cualidades del profesor, perfil del profesor tutor, perfil del profesor especialista de una materia, inducen a la reflexión sobre la necesidad de capacitación desde dentro de las personas cuya profesión se desarrolla en el campo de la educación. Como dicen López Urquizar y Sola Martínez (1999:156) *“las cualidades que exigimos al tutor (y por consiguiente a todos los profesionales de la educación), deberían poseerlas todas aquellas personas que, de una u otra manera, tienen responsabilidades educativas con sujetos en periodos de formación”*.

Estas cualidades son entendidas por Anzieu y Martín (1971:166) como *“predisposiciones permanentes para actuar de una determinada manera frente a los demás dentro de un grupo restringido”*.

Siguiendo lo que asumen Bruner y Negro (1993:48), las actitudes que todo docente debe llevar implícitas son:

- *El profesor debe ser él mismo (autenticidad).*
- *El profesor confía en los alumnos (expectativas positivas).*
- *El profesor establece empatía con el alumno o grupo (comprensión).*
- *El profesor está abierto a la experiencia (actitud positiva para el cambio).*
- *Convencimiento de la importancia de la tutoría (motivación interna).*
- *Tener confianza en los individuos y en los grupos («Efecto pigmalión»).*
- *Evitar las generalizaciones. Respeto a la diversidad («efecto halo»).*

Todas estas cualidades que se atribuyen al docente deben atribuirse a cualquier profesional de la educación y hacerlas propias para el especialista en Educación Física. Podemos concretar cuatro rasgos básicos que debieran estar presentes en todos los docentes en general y en los especialistas de Educación Física en particular:

- ✧ *El profesor como investigador de su práctica.*

- ✧ *El profesor como profesional reflexivo.*
- ✧ *El profesor colaborador.*
- ✧ *El profesor como constructor del conocimiento práctico.*

### **2.3.1.- El profesor cómo investigador de su propia práctica.**

El término profesor investigador se ha usado como paraguas que describe un amplio rango de actividades que provienen del ámbito y noción de la investigación-acción. La aparición de la investigación del profesorado en el ámbito educativo, definida por Stenhouse (1985), como una “*sistemática indagación de crítica personal*”, tiene un efecto democratizador, pues con ella se llega a plantear que no son sólo los investigadores de las instituciones y de la universidad los dedicados a elaborar investigaciones, son también los profesores, desde la realidad cotidiana de sus clases y desde los contextos particulares de sus escuelas, los que pueden aportar datos significativos a la investigación educativa, además de ser un instrumento para el desarrollo de la comprensión profesional y la mejora de la práctica profesional Gimeno, (1983), Posch, (1996). Elliott (1990, 1993) estimula a los profesores a que se impliquen en procesos de investigación, pues a través de la propia investigación los profesores pueden mejorar su propia práctica y llegar a una toma de decisión personal y autónoma. La investigación del profesor además es vista como una ruta para la emancipación del profesor (Kemmis, 1996). Desde la perspectiva de la teoría social crítica Carr y Kemmis (1988), enfatizan en la función liberadora de la investigación del profesor, en la búsqueda de una sociedad más democrática y más participativa.

Imbernón (1994:93) corrobora este punto de vista cuando manifiesta que los profesores “*pueden actuar como teóricos críticos, creadores de sus propias teorías, comprobando su validez y aplicación en la práctica y también como estrategias en la práctica rentabilizando sus esfuerzos políticos y decisiones para la solución de las situaciones problemáticas*”. El profesorado desde esta perspectiva puede implicarse de forma sistemática en estrategias de investigación desde su propia práctica docente buscando soluciones para la mejora de la misma.

El origen de la investigación acción se produce a partir de la obra de Lewin (1948), relativa a la teoría del cambio en la organización formal. El modelo de Lewin de investigación–acción se basa en un ciclo en espiral de descubrimiento conceptual, donde se sitúan actividades como la planificación, la acción y la evaluación. Según Webb (1996), el efecto esencial del trabajo de Lewin, orientado a elaborar proyectos para la integración y la justicia social, consiste en destacar que la investigación debe tener esencialmente un efecto práctico sobre la realidad para modificarla y mejorarla. Esta empresa, eminentemente práctica, se enriquece más tarde con la teoría crítica, en particular con el trabajo de Carr y Kemmis (1988). Sus proyectos de investigación, con una tendencia eminentemente práctica, fueron más tarde desarrollados por Elliott (1990), con una propuesta que progresa igualmente en una serie de ciclos en espiral de planificación, acción, observación y reflexión.

Carr y Kemmis (1988), entienden la investigación acción como una forma de indagación colectiva y reflexiva llevada a cabo por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de su propia práctica social o educacional, así como para comprender esas prácticas en contextos particulares. Para Contreras (1994:19) la investigación-acción es considerada como un proceso público y no se puede hablar de éste *“si no lo entendemos como un proceso en el que hay intercambio y discusión sobre el valor de los datos en el que basamos nuestros análisis y decisiones, y sobre las mismas decisiones y su justificación pedagógica”*. En esta aproximación la investigación–acción se produce sólo cuando es colaborativa, lo cual supone una acción examinada críticamente por los miembros del grupo, un examen que está basado fundamentalmente en la aplicación de procesos de reflexión sobre la práctica.

Para Imbernón (1994:133) la investigación-acción es uno de los procesos más importantes en, para y desde la formación del profesorado en la investigación ya que por medio de ella se pretende que los propios profesores no solamente sean conocedores de la situación real, sino también transformadores de la práctica docente dotándolos de lenguaje y de acción, siendo este aspecto el instrumento transformador.

Según Kemmis (1996), la investigación–acción educativa permite dar el control sobre el proceso de la reforma educativa a aquellos que están realmente implicados en la acción. La extensión en la cual esto ocurre puede variar, produciendo tres variantes de investigación acción Carr y Kemmis (1988):

- *Investigación–acción técnica*. Se identifica con la búsqueda de una práctica efectiva y suele venir determinada por un agente externo que promueve la investigación entre los miembros de un centro.
- *Investigación–acción práctica*. Se dirige a la mejora de la comprensión y la acción del práctico, aunque no se plantea cuestiones más allá de la mejora de la práctica de los participantes en el proyecto de investigación.
- *Investigación–acción emancipatoria*. Surge desde el propósito de los miembros de un centro, los cuales adoptan un compromiso y una responsabilidad para buscar una emancipación liberadora de los dictados irracionales y los hábitos burocráticos.

### **2.3.2.- El profesor como profesional reflexivo.**

Aunque la reflexión no es considerada un paradigma de modo exclusivo, sino un enfoque más dentro de la orientación práctica (Pérez Gómez, 1992), como señala Marcelo (1994) no existe un concepto que se utilice con mayor frecuencia en la formación de profesores que el concepto “*reflexión*”. Se ha popularizado tanto, que resulta difícil encontrar referencias escritas sobre propuestas de formación que no incluyan este concepto como elemento estructurador de los programas de formación de profesores. Por eso, aunque no sea entendida como un paradigma u orientación conceptual definido, pasamos a identificarlo con más detenimiento.

Durante la última década, el eslogan de “*práctica reflexiva*” ha sido utilizado por los profesores, por los educadores de profesores y por los investigadores educativos de todo el mundo (Zeichner, 1996). Este movimiento internacional en la educación del profesor ha sido una reacción en contra de:

- La visión del profesor como un técnico que lleva a cabo soluciones elaboradas externamente para resolver los problemas diarios con los que se enfrenta.

- Los planteamientos de reforma educativa que suponen que el profesor puede ejecutar, sin más, las propuestas y los programas innovadores ideados o formulados por agentes externos (Tom, 1996).
- La visión del profesor como consumidor del conocimiento curricular (Paris, 1993).

El movimiento de práctica reflexiva implica reconocer al profesor en un papel activo de formulación de los propósitos y fines de su trabajo, de examen de sus propios valores y suposiciones, de desarrollo del curriculum y de reforma de la escuela (Reid 1994). La reflexión también significa reconocer que la generación del nuevo conocimiento acerca de la enseñanza, no es una propiedad exclusiva de los colegas de la Universidad o de los investigadores educativos. Es reconocer que el profesor tiene ideas, creencias, y teorías que pueden contribuir a mejorar la enseñanza de todos los profesores.

Pero aunque el planteamiento de que el profesor es capaz de generar un conocimiento a partir de la reflexión, es esencial para la práctica de la enseñanza, la mayoría de los centros escolares no prestan atención a estos descubrimientos, ignorando el conocimiento y la experiencia de los profesores de su escuela, utilizando modelos de reforma de la escuela generados por investigadores que dan soluciones externas a los problemas internos. Las escuelas siguen considerando que la clave para mejorar su enseñanza es utilizar procedimientos definidos correctamente para que los profesores los sigan al pie de la letra, más que desarrollar su capacidad de reflexión que les permita hacer juicios complejos sobre la base de una mayor comprensión de los hechos educativos (Darling-Hammond, 1994).

La reflexión como un eslogan para la reforma educacional, también significa reconocer que los procesos de aprendizaje para la enseñanza continúan a través de toda la carrera profesional. Así, se reconoce que un buen programa de educación del profesor no es sólo el que le preparara para comenzar a enseñar, sino aquel que se compromete con internalizar la disposición y la habilidad para analizar la

enseñanza y mejorarla a lo largo de su profesión, es decir, aquel que consigue que los alumnos se comprometan con su propio desarrollo profesional.

Existen opiniones que mantienen que la reflexión hace avanzar el conocimiento y la formación del profesor en función de mecanismos de comprensión y acción considerada la primera como el reflejo de los pensamientos en un espejo. Todo conocimiento es válido en un contexto, si éste cambia se exige la revisión del conocimiento sobre el contexto. Esto implica admitir que el conocimiento y la reflexión no son estáticos, sino que se van construyendo y reinterpretando en función del contexto y de la práctica.

Para profundizar en el concepto de reflexión en la formación del profesorado, pasamos a distinguir una serie de características que la delimitan y definen:

### **2.3.2.1.- Acción reflexiva frente a acción rutinaria.**

Para Dewey el proceso de reflexión de los profesores comienza cuando la experiencia se torna difícil y surge algún acontecimiento problemático que no puede ser resuelto inmediatamente. Los profesores experimentan una incertidumbre que les hace volver atrás y analizar su experiencia, durante la acción o después de la acción. A partir de estos planteamientos, Dewey (1933), establece la distinción entre acción rutinaria y acción reflexiva. La acción rutinaria es guiada por la tradición y la autoridad, es una acción asumida por los miembros de una comunidad escolar, establecida mediante un código colectivo para solucionar los problemas y alcanzar las metas de una forma determinada. La práctica de la enseñanza es percibida como algo no problemático, lo cual impide reconocer y experimentar puntos de vista alternativos. Esta acción rutinaria, implica además una acción rápida, instantánea, con poca deliberación.

Desde esta forma de concebir la práctica de la enseñanza como una acción rutinaria, los profesores pueden ser formados desde perspectivas en donde no aparece la reflexión sobre la práctica, donde se acepta la realidad diaria de la escuela y en donde se favorece el atender fundamentalmente a la búsqueda de los medios más efectivos para resolver problemas utilizando el código colectivo ya definido con anterioridad por los miembros de la escuela. Los profesores así,

pierden el sentido y propósito de su trabajo, comenzando a ser meros agentes de otros y olvidando que existen muchos caminos para resolver los problemas.

Greene, (1986) considera que la “acción reflexiva” debe ser una cuestión activa que implica una persistente y cuidadosa consideración de las teorías y creencias que fundamentan la práctica. Para este autor, la reflexión no puede ser reducida a un proceso donde quedan establecidos claramente los elementos o pasos que hay que dar para alcanzar el grado de reflexión adecuado. Más que un procedimiento para resolver los problemas, hay que ver la reflexión desde una perspectiva holística para responder a los problemas educativos. La acción reflexiva implica algo más que un proceso lógico y racional de resolver los problemas, pues también implica, intuición, emoción y “pasión”, y esto es algo que no se puede reducir a una serie de técnicas para que el profesor las use.

El profesor como profesional de la enseñanza, debe implicarse en una reflexión constructiva, crítica y radical del hecho educativo, analizando el significado de su acción social y docente. Acción y reflexión tienen un carácter de crítica y de autocrítica con un claro compromiso social. El profesorado ha de pasar de una intuición a una práctica-teórica crítica. Así pues, el profesorado reflexivo-crítico traspasa las paredes del aula y del centro” (Imbernón 1994:96).

Reflexión “sobre la acción” y reflexión “en la acción”. Otra considerable aportación al movimiento de práctica reflexiva ha sido la de Schön con su libro “El Práctico Reflexivo” (1983). Según él, la reflexión debe ser entendida a partir del esquema temporal que supone la reflexión antes y después de la acción, elaborando el concepto de reflexión sobre la acción. La reflexión sobre la acción en la enseñanza ocurre en los momentos de planificación y de revisión final de lo acontecido a lo largo del proceso instructivo. También existe otro proceso reflexivo que es realizado en el mismo momento en que se lleva a cabo la acción y que es denominado reflexión en la acción.

Estos conceptos de “reflexión en y sobre la acción” están fundamentados en una visión del conocimiento y la comprensión de la teoría y la práctica que son diferentes de la forma tradicional que domina el discurso en educación. En la visión

tradicional de racionalidad técnica para aproximarse a concebir la enseñanza, la separación entre la teoría y la práctica son evidentes. Las teorías son elaboradas y generadas exclusivamente en la Universidad y en los Centros de Desarrollo e Investigación; la práctica sólo existe en la Escuela. El trabajo del profesor, de acuerdo con esta perspectiva, reside en aplicar la teoría de la Universidad a la práctica de la Escuela. Por lo tanto, el conocimiento subyacente a la práctica, o el conocimiento en la acción, carece de interés desde esta perspectiva tradicional. Pero como Schön (1983), argumenta que la aplicación de la investigación externa al mundo de la práctica profesional no suele ayudar ni facilitar el trabajo de los prácticos para resolver los problemas cotidianos con los que se enfrentan diariamente. El conocimiento que es realmente útil para el profesor, es el que él elabora de forma personal a partir de una reflexión en la acción a lo largo del tiempo, en una reflexión acerca de cómo enseña, qué significa para él la enseñanza, etc. La práctica de la mayoría de los profesores es el resultado de alguna teoría, ya sea esta teoría personal e implícita, o reconocida y fundamentada.

### **2.3.2.2.- La reflexión una actividad colectiva.**

Schön (1983), concibe la acción reflexiva como un proceso solitario asociado a la idea del profesor individual en un contexto particular y no como un proceso social que tienen lugar dentro de una comunidad de aprendizaje. Mucho del trabajo reciente sobre la enseñanza reflexiva, se ha dirigido a considerar la reflexión como una práctica social, indicando que el movimiento que dirige la reflexión aislada sin un foro social para la discusión de las ideas, implica una inhibición del desarrollo del profesor, pues las ideas comienzan a ser más reales y claras cuando se puede hablar de ellas con colegas que comparten una misma realidad (Solomon, 1987; Day, 1993). El aprendizaje que ocurre dentro de un ambiente colaborativo y cooperativo es mayor que el desarrollado de forma individual, ya que es difícil desarrollar una perspectiva crítica de la acción personal en solitario.

### **2.3.2.3.- La reflexión como actividad contextual.**

Los profesores deben ser estimulados a prestar atención a la propia realización de su práctica en su clase o contexto particular, pero a la vez deben ser



estimulados a prestar atención a los aspectos externos relacionados con las condiciones sociales que afectan a su práctica (Kemmis, 1996). Por tanto, deberían ser estimulados a que sus propuestas reflexivas consiguieran no sólo mejorar su práctica individual, sino también las condiciones escolares y contextuales (Zuber-Skerritt, 1996). Si el profesor desea evitar su rol burocrático y una concepción técnica del papel que históricamente se le ha asignado, debe comenzar a ser un profesor reflexivo, no sólo de sus aspectos técnicos sino manteniendo una amplia visión de su trabajo y del ambiente donde se establece su práctica. Así, debe tomar una responsabilidad activa en las metas educacionales y tener un compromiso con ellas, dentro del ambiente social en donde surgen estas metas (Zeichner, 1996).

### **2.3.3.- El profesor colaborador.**

Desde siempre ha existido la tendencia de estudiar el pensamiento del profesor desde una aproximación individual. Ahora se intenta considerar una aproximación colaborativa, pues se comprueba cómo el pensamiento se construye a partir de una actividad práctica y colectiva, por lo tanto es esencialmente un proceso interactivo, dialógico y argumentativo (Engeström, 1994; Comeaux, 1991).

La investigación realizada sobre el pensamiento del profesor (Calderhead, 1988; Elbaz, 1990), presenta una diversificación de enfoques para explicar la reflexión del docente, pero todos tienen como característica común considerar dicho pensamiento como algo que se crea y desarrolla de una forma individual. La idea del profesor como un pensador colaborativo está ausente de la mayoría de este tipo de investigaciones. Una posible explicación podría ser la imagen tradicional, y generalmente aceptada, del profesor como un práctico individual y autónomo que actúa en su clase de una forma aislada (Hargreaves, 1993). Obviamente esta visión individualista ha sido la predominante en la psicología y en la ciencia cognitiva desde hace mucho tiempo. La investigación sobre el pensamiento del profesor no es una excepción. La individualidad del pensamiento se manifiesta por una tendencia común a ver el pensamiento como un proceso interno y privado.

Desde la perspectiva que considera el pensamiento como una construcción colectiva, el proceso de conocimiento es visto como algo más que un proceso

autónomo, ya que está socialmente organizado y encajado dentro de una actividad histórica (Engeström, 1994). Hoy se habla de cognición compartida más que de una cognición individual (Salomon, 1995). Cuando el pensamiento es definido como un fenómeno individual, se accede a éste sólo de una forma indirecta. Cuando el pensamiento es considerado dentro de una actividad práctica y colaborativa, toma una forma accesible a través de la conversación, el gesto o algún instrumento mediacional accesible.

Para Hargreaves (1994, 1996), estos planteamientos son la base de la emergencia de nuevas formas de organizar el trabajo de la enseñanza, tales como los equipos de profesores, lo cual significa un cambio radical en la forma en que se concibe la naturaleza del pensamiento del profesor. La cultura colaborativa entre los profesores significa la existencia de relaciones de colegialidad, expresando principios de ayuda, apoyo, planificación, reflexión y “feedback” como una empresa común.

Little (1993) y O’Hanlon (1996), consideran que la forma más clara del trabajo colaborativo no se basa en el establecimiento de relaciones de ayuda o asistencia, sino que guarda una estrecha relación con la realización en un trabajo compartido, común, apoyado en equipos de investigación, de “coaching a pares”, y de proyectos de investigación en la acción en los escenarios educativos reales. Estas formas de colaboración reducen la incertidumbre, el riesgo, fomentan el compromiso y el desarrollo continuo y elevan el sentido de eficacia y el éxito entre los profesores. Sin embargo, aunque el estímulo por crear comunidades y culturas colaborativas en la escuela se incrementa son todavía raras en la vida real de la enseñanza.

Las ventajas de la colaboración se demuestran en la aparición de los siguientes principios, destacados por Hargreaves (1996: 269-270).

- ✧ *Apoyo moral:* Los aspectos vulnerables se ponen en común y se ayudan a superar los fracasos y frustraciones que acompañan los cambios en sus primeras fases.

- ✧ *Aumento de eficiencia:* Se elimina la redundancia entre profesores y asignaturas, existiendo una coordinación entre actividades y responsabilidades.
- ✧ *Mejora de la eficacia:* La colaboración mejora la calidad del aprendizaje de los alumnos, pues estimula la asunción de riesgos proporcionando estímulos positivos y retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones.
- ✧ *Reducción del exceso de trabajo:* La colaboración permite compartir las cargas y el exceso de trabajo.
- ✧ *Perspectivas temporales sincronizadas:* La participación en actividades comunes crea una expectativa común respecto al desarrollo temporal del cambio y su implementación.
- ✧ *Certeza situada:* La colaboración reduce la incertidumbre y limita el exceso de culpabilidad.
- ✧ *Actividad política:* La colaboración permite a los profesores interactuar con los sistemas comunitarios y políticos con un sentimiento de mayor confianza en sí mismos.
- ✧ *Mayor capacidad de reflexión:* La colaboración en el diálogo y la acción constituye una fuente de retroalimentación y de comparación que lleva a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica.
- ✧ *Capacidad de respuesta de la organización:* La colaboración reúne los conocimientos y capacidades del profesorado permitiéndole responder a las limitaciones del entorno.
- ✧ *Oportunidades para aprender:* La colaboración aumenta las oportunidades que tienen los profesores para aprender unos de otros entre aulas, entre departamentos y entre escuelas.
- ✧ *Perfeccionamiento continuo:* La colaboración estimula a los profesores a no contemplar el cambio como una tarea que termina, sino como un proceso sin fin, un proceso de perfeccionamiento continuo.

La aplicación de la perspectiva crítica requiere que los enseñantes se constituyan en profesionales críticos (Giroux 1990) y constituyan grupos de trabajo que aborden los problemas inherentes a la educación de una manera reflexiva y compartida (Carr 1990). Johnson y Johnson (1983) consideran que la escuela se puede organizar desde tres criterios: individualista, competitivo o cooperativo. Una estructura cooperativa constituye el primer requisito de una escuela eficiente en donde todos los problemas así como las vías, recursos y apoyos empleados en su solución son compartidos según el paradigma de la "colegialidad" (Santos Guerra, 1989). Una escuela basada en una estructura cooperativa aprovechará probablemente los conocimientos técnicos de todo su personal, estimulará el perfeccionamiento de los maestros y alentará actitudes positivas hacia la introducción de nuevos métodos de trabajo. En breves términos, establecerá el clima cultural necesario para ayudar a los maestros a asumir la responsabilidad del aprendizaje de todos sus alumnos (Ainscow, 1995:37). En el mismo sentido se manifiesta Parrilla (1992:173) cuando destaca que *"la formación de los profesionales de la escuela pasa por una visión más democrática, participativa y colaborativa en la búsqueda e identificación de demandas y respuestas de la propia escuela"*.

#### **2.3.4.- El profesor como constructor de conocimiento práctico.**

La investigación realizada sobre el pensamiento del profesor ha reconocido que el conocimiento del profesor es un componente esencial para la enseñanza, destacando el rol del profesor como un profesional que puede teorizar, interpretar y criticar su propia práctica. No sólo toman decisiones y poseen un conocimiento acerca de la enseñanza, sino que son también capaces de generar conocimiento acerca de la enseñanza útil para construir un conocimiento base profesional (Leinhardt, 1990). Los profesores no son meros recipientes pasivos del conocimiento generado por profesionales de la investigación, ahora se reconoce el papel del profesor en la construcción de su propia práctica revalorizando su toma de decisiones diaria (Barnes, 1991).

En el trabajo de Cochran-Smith y Lytle (1993) encontramos la idea de que la investigación educacional pone especial atención en el desarrollo de un cuerpo de

conocimiento sistemático y riguroso acerca de la enseñanza, prestando poca atención al rol que el profesor podría jugar en la generación de un conocimiento base para la enseñanza. Existe una falta significativa de participación del profesor en codificar cuál es el conocimiento base para la enseñanza, aunque el conocimiento que el profesor tiene acumulado sobre ella está teniendo una gran importancia para propiciar el movimiento desregulador de la práctica docente al que hace referencia Gimeno, (1995), pues comienza a ser legitimado como un instrumento válido para la generación del conocimiento base para la enseñanza. Al decir que el profesor es un constructor de conocimiento, estamos elevando la categoría de su condición profesional, reservándole una parcela en el autogobierno de sus acciones y una autonomía en sus proyectos educativos y curriculares.

Montero Mesa (1997), indica que durante los últimos años se ha realizado un considerable esfuerzo en la dirección de investigar los pensamientos y conocimiento de los profesores con la intención, tanto de comprender las concepciones, creencias, dilemas, teorías..., que gobiernan la práctica profesional, como de identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento base para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza. Esto lleva a entender a los profesores como participantes activos e investigadores en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de su trabajo profesional de una manera más reflexiva.

La polémica planteada por considerar la actuación del profesor como una aplicación de teorías basadas en principios científicos o el ejercicio de una tarea artística y creativa, vuelve a ser el fundamento que origina actualmente el interrogarse acerca de la utilidad de los principios didácticos aplicados a la práctica incierta de la enseñanza del profesor (Laursen, 1994; Woods, 1996; Marcelo, 1994). La polémica surge cuando se plantean las interrogantes relacionadas con:

- ¿quién es el verdadero creador del conocimiento para la enseñanza, el profesor que vive en su clase o el científico investigador que está alejado de la práctica real de la enseñanza? El científico ¿crea realmente un conocimiento útil para el profesor?,

- ¿el conocimiento es verdaderamente sugerente e interesante y puede ser realmente utilizado para mejorar su propia práctica cotidiana?,
- ¿hasta qué punto el conocimiento es claro y familiar para los profesores?,
- ¿existe una gran divergencia entre este conocimiento y las teorías de uso de los profesores que practican la enseñanza? (Louis y VanVelzen, 1989),
- ¿hasta qué punto el conocimiento es útil y adaptable?, es decir aplicable o practicable por los profesores, indicándoles propuestas de qué hacer y cómo resolver las situaciones problemáticas que preocupan a los profesores.

Con el trabajo de Pérez Gómez (1993 y 1995), podemos resumir las distintas líneas para aproximarse a determinar la naturaleza y génesis del conocimiento práctico del profesor:

- **El enfoque práctico-artesanal:** La enseñanza es concebida como una actividad artesanal. El conocimiento sobre la enseñanza se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz. Existe una perspectiva conservadora del desarrollo profesional, con poca autonomía del aprendiz y del profesor.
- **El enfoque técnico-academicista:** Existe una diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, imponiéndose una obvia subordinación de éste a aquél. El conocimiento experto no surge desde la práctica del docente, sino que se deriva desde fuera y se aplica en la intervención técnica, de una manera cuanto más predecible y mecánica mejor. El práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales, aquellas que requiere para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera. La autonomía profesional no es mayor que el de cualquier operario de una cadena mecanizada.

- **El enfoque hermenéutico-reflexivo:** La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisible y cargada de conflictos. El docente es concebido como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas inciertas y conflictivas que configuran su vida en el aula. El conocimiento experto siempre está determinado por el contexto y emerge desde el propio escenario, incorporando factores sociales y políticos.

Así, últimamente el profesor es concebido como aquel que posee un conocimiento propio que le permite analizar situaciones, tomar decisiones, y actuar innovando su trabajo. El profesor no sólo toma decisiones desde la perspectiva de procesamiento de información sino que a través de su teoría práctica personal redefine su actuación y reconstruye el curriculum para mejorar su práctica. El conocimiento práctico del profesor, que le permite mejorar y transformar su práctica, se elabora mediante una reflexión en y sobre la acción (Schön, 1983). Es a partir de este planteamiento donde se puede establecer la epistemología de la práctica y donde podemos encontrar las bases del conocimiento profesional para la enseñanza, pues el poder del profesor se produce a través de la reflexión sobre su práctica, y en ella se sustenta la base de generación del conocimiento base para la enseñanza, en la crítica y el análisis del conocimiento curricular. Pérez Gómez (1987, 1988a), considera que el conocimiento práctico es personal, individual y es útil para manejar la complejidad y la singularidad del aula y resolver los problemas que se le presentan. Para Clandinin (1986), es un conocimiento de experiencia, cargado de valor de propuesta y orientado a la práctica. Así, desde una perspectiva amplia, se entiende como un conjunto interrelacionado de conocimientos, valores y teorías implícitas sobre la enseñanza, producidas a partir de procesos de reflexión en la acción durante la experiencia docente, y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones imprevistas que se producen (Bautista y Jiménez, 1991:226).

La experiencia del profesor es esencial para ir construyendo su conocimiento práctico acerca de la enseñanza, pero unida a esta idea de experiencia debe ir

unida la idea de reflexión sobre las experiencias que se van teniendo a lo largo de la carrera profesional. El práctico reflexivo, que es el profesor, no construye su conocimiento práctico realizando una simple acumulación de información que recoge a lo largo de sus años de experiencia, sino planteando procesos de reflexión y procesos de toma de conciencia metacognitiva para hacer suyas las experiencias que suceden en el transcurso del tiempo.

Pero aunque la investigación relativa a la formación del profesorado destaca la utilidad y lógica de formar a los futuros profesores profundizando en la generación de su conocimiento práctico, generalmente el conocimiento impartido en Magisterio se reduce a la transmisión de un contenido disciplinar, teórico y riguroso, que excluye las situaciones y fenómenos que son percibidos como centrales para la práctica de la profesión de la enseñanza (Pérez Gómez, 1988).

#### **2.4.- La formación inicial del profesorado de Educación Física.**

La formación inicial del profesorado ha constituido un reto que se viene arrastrando desde tiempos anteriores y se ha agudizado con las nuevas exigencias sociales y las nuevas perspectivas respecto a preparaciones específicas como es el campo de la Educación Física.

Medina Rivilla y Domínguez Garrido (1998:145), definen la formación inicial del magisterio como *“la capacitación, realización humana y profesional que adquiere cada estudiante como consecuencia de su decisión personal y de las posibilidades de desarrollo profesional que le ofrece la institución de formación, abriéndose a la síntesis superadora de asimilación crítica de las disciplinas académicas y a la adecuación didáctica de las mismas en la diversidad de cada persona”*.

En un considerable número de países la formación inicial del profesorado, se reglamenta y desarrolla mediante titulaciones de licenciatura con las diferentes especialidades según su cometido. Medina Rivilla y Domínguez Garrido (1998:149) apuestan por la idea de que *“La institución de formación de maestros debería ser una organización universitaria con rango de Facultad. Magisterio debería ser una licenciatura”*.



Esta misma idea viene avalada por las manifestaciones de Imberñón (1994:49) cuando manifiesta que es un *“hecho lamentable el que en la actualidad, pese a la oportunidad de la reforma, se mantenga el nivel de diplomatura en los estudios de magisterio, a pesar de que argumentos de índole diversa aconsejaban la ampliación de los estudios hasta el nivel de una licenciatura”*. Estos argumentos el autor los justifica en base a la reducción de tiempo para la formación, reflexión y dedicación a las prácticas así como a la sobrecarga curricular que existe en los diferentes planes de estudio de formación inicial.

Hans-Jürgen Apel (1994:77) centra los problemas de la formación de maestros en los siguientes aspectos: *“en primer lugar en la disgregación de los contenidos de la doctrina de la ciencia de la educación, en segundo lugar, el concepto que por ahora guía la formación de maestros y, en tercer lugar, la relación de teoría y práctica”*.

Lee (1989:63) cuando hace referencia a los objetivos que deben considerarse en la formación inicial de los futuros profesores manifiesta que:

*“La misión de la formación del profesor, es proveerlo de un curriculum instruccional y de otras experiencias profesionales que sistemáticamente preparen a los futuros profesores para comprender cómo diversos grupos humanos crecen, cambian y aprenden en varios marcos globales”*.

En España la Educación Física como especialidad dentro de los estudios de magisterio, nace con vocación de atender las demandas y exigencias del nuevo marco educativo para la Enseñanza Primaria. Donde supone que esta especialidad daría respuesta a las exigencias y problemática planteada en los centros respecto a la Educación Física. Realmente, esta respuesta nacía debido a un problema implícito, ya que los profesores que debían ser tutores no recibían en su formación inicial la preparación necesaria para abordar de forma eficiente el área de Educación Física.

En nuestro país, Cuba, a partir del 1959 es que toma verdaderamente significatividad esta especialidad, debido a que se establece la política de masificar el deporte, bajo la consigna de que *“El deporte es un derecho del pueblo”*, donde es

generalizada la Educación Física como una asignatura más en los diferentes niveles de enseñanza y concadena esto la formación de profesores especialistas que impartan la asignatura en las escuelas.

Sin embargo, ninguna obra humana es perfecta, por lo que compartimos lo que asume Torres González, (1996) sobre la idea de que la formación específica del profesorado puede ser insuficiente por varias razones, debido a que:

- ◆ Los planes de estudio pueden no responder a las exigencias de su tiempo, mucho menos abordar la dimensión prospectiva.
- ◆ Las técnicas de enseñanza, desarrollo de clase, etc. pueden no ofrecer perspectivas que induzcan a la innovación.
- ◆ Los procedimientos y modelos de actuación pueden estar basados en la práctica tradicional, no cambian por falta de conocimiento del profesorado, sino más bien por una especie de inercia, de origen institucional, que impide la renovación del trabajo en el aula.
- ◆ La misma oposición de los propios alumnos que rehuyen la investigación y la preparación y perfeccionamiento mediante la indagación e iniciativa personal.
- ◆ La falta de hábito en la reflexión sistemática sobre la tarea cotidiana.
- ◆ Los mismos sistemas de evaluación que pueden centrarse más en los aspectos de contenido de conocimiento, que en el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes.
- ◆ Los niveles de conocimiento con que acceden los alumnos a los centros de formación del profesorado, en el campo de las enseñanzas regladas y la falta de hábitos y técnicas de estudio que impiden un enfoque de la enseñanza encaminada a desarrollar las capacidades de autoformación del profesor mediante el cuestionamiento de sus propias actuaciones.

Uno de los aspectos a destacar en la concepción de los nuevos planes de estudios es el deterioro de la calidad de la enseñanza y la poca coherencia entre la

formación teórica y la formación práctica en los futuros profesionales; el diseño del prácticum no siempre responde a las necesidades de formación práctica de los profesionales de la Educación Física (De la Torre, Rivera, Trigueros y Zurita, 2001). Evidentemente, para conseguir un profesional de la enseñanza reflexivo y crítico y que se plantee la mejora de la calidad de la enseñanza en sus aulas, es necesario enfocar y canalizar, su preparación desde su formación inicial, dado que, a los profesionales de la enseñanza se les exige que adopten en sus aulas, las actitudes positivas frente al binomio escuela comprensiva-atención a la diversidad.

*“La mejor calidad de la formación del profesor siempre parece corresponderse con un tiempo futuro que nunca parece llegar y, sin embargo, el docente del siglo XXI es el que ya está siendo formado en las diferentes y actuales instituciones”.* (Hernández, 2000). ¿Qué papel debe jugar la Educación Física en el marco de entender a la persona como sistema en interacción continua con el entorno físico y social al que pertenece? Evidentemente tendrá que hacer hincapié en el desarrollo de las capacidades que faciliten la mejora de los mecanismos codificativo, adaptativo, proyectivo e introyectivo de la persona. La Educación Física, desde la mejora de las capacidades motrices, sociales e individuales de los individuos está en condiciones óptimas de aportar significativamente al desarrollo personal de los alumnos y alumnas de Educación Primaria y Secundaria. La formación inicial del profesorado concebida desde esta visión obliga a trabajar por un modelo de profesional construido desde los siguientes ejes:

- Conocimiento relativo al campo de las ciencias biológicas no limitado en exclusiva a los aspectos físico–motores, también las teorías explicativas del desarrollo cognitivo, psicoafectivo y socioafectivo tendrán que pasar a engrosar el capítulo de saberes del docente.
- Conocimiento de las diferentes manifestaciones culturales del movimiento. Desde una visión participativa, más que competitiva, hay que acercar a los futuros profesores del área a las nuevas tendencias vinculadas al cuerpo y el papel que juegan dentro del marco cultural actual.

- Conocimiento didáctico. El sistema didáctico debe entenderse abierto al entorno en el que se manifiesta, propiciando el desarrollo personal y social de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocimiento histórico del devenir de la disciplina. La contextualización de los cambios producidos en la Educación Física, facilitará su comprensión y el lugar que han ocupado en el marco propio de los cambios estructurales sufridos por la sociedad en su conjunto.

En el ámbito de la Educación Física son cada día más los docentes universitarios que entienden que la teoría y la práctica deben caminar en perfecta simbiosis durante el proceso de formación inicial. El excesivo acento que se pone sobre el conocimiento académico, muchas de las veces desconectado de la realidad del aula hace que se contemple al alumno como un mero receptor de conocimientos que en un futuro tendrá que aplicar en el ámbito de la práctica. (Pascual, 1993 y Romero 2000). Es significativo cómo el espacio de formación inicial más cercano a la práctica, queda relegado a los momentos finales de los periodos formativos, dando por hecho que el dominio academicista de los conocimientos y herramientas básicas que se precisan para la enseñanza del área, capacitan al futuro docente para enfrentarse con éxito a la práctica de aula. El desarrollo de investigaciones orientadas hacia la búsqueda de teorías y soluciones eficientistas generalizables sobre los procesos de enseñanza, hacen que ofrezcamos a nuestros alumnos auténticos espejismos de intervención didáctica que rara vez son capaces de cumplir sus objetivos en la práctica, ya que en la mayoría de los casos no son generalizables a la diversidad contextual en la que se desenvuelve la práctica del profesor de Educación Física.

Formamos a los futuros docentes en la dependencia del experto. Las propuestas de intervención en el aula se construyen desde la selección de aquellas tareas de enseñanza y aprendizaje generadas desde el conocimiento del experto, que en gran parte de las ocasiones las diseña desde proyectos de investigación artificiosos y desligados de la realidad cotidiana del aula. Esto siempre en el mejor

de los casos, ya que en otras ocasiones un diseño de despacho totalmente desligado de la práctica es el que ha presidido la propuesta de intervención.

Los modelos del docente eficaz (Siedentop, 1998), trasladados a la Educación Física desde el modelo proceso–producto imperante en la práctica deportiva han invadido el campo de la enseñanza, sin tener en cuenta que el aula de Educación Física no es equiparable al terreno de entrenamiento deportivo. Los espacios pueden ser similares en cuanto a forma y diseño, las actividades pueden gozar de los mismos presupuestos de partida pero la intencionalidad con que son llevadas a la práctica se encuentran diametralmente opuestas. Mientras que en el aula de Educación Física el fin último está presidido por la educación integral del alumno, la práctica deportiva busca su significatividad en la obtención de resultados. El fuerte componente que ha impregnado la formación inicial del licenciado en Educación Física, debido a la fuerte orientación deportiva y de alto rendimiento que tradicionalmente han presidido estos estudios, ha llegado los espacios de formación del maestro especialista de la mano de un profesorado universitario formado predominantemente en estos modelos.

La alternativa al modelo descrito anteriormente supondría la orientación del modelo de formación del profesorado hacia el paradigma interpretativo (Romero, 2000). Las acciones humanas no las podemos entender desde el exclusivo prisma del estímulo–respuesta, además debemos buscar el alto componente social que presentan si queremos analizarlas en toda su extensión. Es necesario tener en cuenta lo que se manifiesta de forma explícita y observable objetivamente, sin aislar la realidad observada de las intenciones, motivaciones y creencias que han podido llevar al sujeto a manifestar esa conducta y no otra. Sin olvidar que todo el proceso se desarrolla y cobra sentido en un contexto físico y social prácticamente irrepetible.

Entender que el futuro docente tiene que adoptar un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo él quien debe construir su propio conocimiento sobre la práctica escolar. Para alcanzar este fin es preciso dotar al profesor en ciernes de la suficiente autonomía para que desde la reflexión crítica sea capaz de elaborar sus propias teorías sobre cómo enseñar y cómo aprende su

alumnado (García Ruso, 1997). Llevar a nuestra práctica cotidiana de formador de formadores las ideas expuestas, pasa por entender que debemos apostar por un modelo formativo donde la experiencia práctica se sitúe como base para la construcción del conocimiento, intentando que esta se concrete en situaciones de utilización del conocimiento (Eraut, 1994). Una práctica reflexiva debe implicar además la presencia constante de la necesidad de resolver problemas y reconstrucción de significados que propicien la elaboración de nuevos esquemas de conocimiento a partir de los ya presentes. La creatividad será otro de los elementos fundamentales para facilitar la reflexión crítica, ya que proporciona el desarrollo de unas habilidades y actitudes indispensables para poder entrar en la resolución de los problemas planteados (Wubbels y Korthagen, 1990). Por último, destacar la importancia de apoyarnos en el marco constructivista para provocar en nuestros alumnos la construcción de sus propias estructuras conceptuales, a partir de las relaciones que establezcan entre las teorías recibidas en la clase y su contraste con la realidad de la práctica de aula.

#### **2.4.1.- Los programas de formación inicial.**

Desde nuestra perspectiva consideramos que es necesario plantear procesos de formación inicial del profesorado que sean capaces de contribuir a que los docentes especialistas en Educación Física se formen como personas, que lleguen a comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela como institución y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza. En este sentido, será necesario prestar una mayor atención al contexto social, político y cultural de la escuela con la finalidad de hacer comprender al profesor en formación que la Educación Física no puede reducirse a un mero entrenamiento y aprendizaje de habilidades y cualidades motrices reproductoras de las actividades físico-recreativas dominantes en el contexto social; es preciso ir más allá y empezar a entender que junto a la necesaria intervención didáctica orientada hacia la mejora de las capacidades motrices del alumnado, hay que entender que estas prácticas son inseparables de un enfoque del área que incida de forma intencionada en la mejora de las capacidades cognitivas, afectivas y de desarrollo personal y social. El aula debe ser entendida como un microsistema que refleja el contexto social en el

que está inmerso, debe entenderse como crisol de diversidad y cruce de culturas, la Educación Física no puede quedar ajena a esta realidad y debe ser capaz de enfrentarse a los retos de una educación pluralista.

A pesar de ser investigaciones realizadas en el ámbito de la Formación inicial de Maestros, cabe recordar, tal como recoge Romero Granados (1999) cómo sobre un total de cuarenta y dos planes del Título de Maestro de Educación Física, destaca en primer lugar la presencia mayoritaria de troncalidad genérica (64,6%) frente a la específica (35,4%). Entrando de lleno en el currículum específico, se produce un predominio del campo de la Didáctica sobre el resto de áreas.

En la misma línea que el trabajo anterior, Pastor (2000) recoge de forma sucinta pero muy esclarecedora la fuerte descompensación existente entre los diferentes planes de estudios. Desde el porcentaje que representa la carga específica del área sobre el total de créditos de la especialidad, vemos cómo el 12% (4 planes) se sitúa por debajo del 20% de carga específica, 22% (7 planes) se encuentra entre un 20 y un 30% de carga, el grueso (14 planes) un 46%, se instalan en un segmento que oscila entre el 30 y el 40%, siendo un porcentaje bajo, sólo el 15% (5 planes) los que superan la barrera ocupando entre un 40 y un 50% de carga y sólo un 3% (1 plan) rompen el techo ocupando un 52% de carga sobre el total.

Entendemos que este debiera ser el punto de partida para poder entrar de lleno en el análisis del modelo de formación de profesorado que entendemos más adecuado para formar al futuro docente de Educación Física del siglo XXI.

Parece ser una cuestión generalizada el desencanto que provoca apreciar con detenimiento el tipo de formación que reciben los estudiantes que se forman para llegar a ser profesionales de la enseñanza. Es interesante destacar el estancamiento que parece confirmarse en la mayoría de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, que se traduce en la utilización de modelos tradicionales de formación basados en la transmisión de contenidos y faltos del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Estas son las críticas más sobresalientes que las investigaciones recientes sobre los programas de formación del profesorado parecen destacar (Reid, 1994; Griffiths, 1994). En fechas anteriores

la obra de Gimeno (1986), insistía en la necesidad de producir un cambio en la formación del profesorado destacando el tema de replantearse aspectos como la estructura de la formación del profesor, el contenido del curriculum y el tipo de experiencias instruccionales que se llevan a cabo durante el período de prácticas.

Aunque, como ya destacaba Pérez Gómez, (1986) existe un voluminoso cuerpo de investigación sobre la esterilidad de una formación estrictamente teórica del profesor, cuando se conoce que su actuación en el aula se rige por un pensamiento práctico generado a partir de su experiencia; a pesar de ello, se sigue manteniendo un tipo de formación tradicional. Aunque los planteamientos teóricos nos hablan de un cambio social y educativo, la formación inicial del profesorado permanece estática para hacer frente a las nuevas exigencias y cambios. La necesidad de un replanteamiento de la formación del profesorado es urgente para contrarrestar la acentuada tendencia en nuestra sociedad actual a desprestigiar la profesión docente (Tom y Valli, 1990; Reid, 1994).

Por tanto, hay que dejar a un lado los programas de formación redundantes, faltos de desafío, faltos de un desarrollo de pensamiento crítico en los alumnos, y establecer cursos de formación del profesorado basados en el conocimiento generado por la investigación, los cuales proporcionan un fundamento para producir un cambio en el contenido y en la estructura de los programas de formación del profesor. Aunque estos planteamientos existen, como señalan Gutiérrez y Rodríguez (1989), el plan de estudios de tres años de duración para formar a profesores como profesionales reflexivos orientados a la indagación es insuficiente, por ello establecen un modelo de formación basado en el paradigma de pensamiento del profesor, en el modelo de investigación–acción y en la búsqueda de la unión de la teoría con la práctica. Habría que acabar, según Santos Guerra (1993), con el procedimiento por el que se “fabrican los profesores”, procedimiento que consiste fundamentalmente en que a partir de cursos teóricos se sigue un período de prácticas, generalmente consistentes en la observación de un aula, para acabar aceptando el modelo socialmente reconocido. Después de una oposición que tienen poco que ver con lo estudiado, y no con la realidad, se sitúa al profesor delante de una clase casi siempre numerosa. Este modelo situado en una



perspectiva técnica, que considera la didáctica como una ciencia de aplicación, debe ser modificado por una perspectiva práctica que considera la didáctica como una ciencia de indagación. Con ello, se conseguiría probablemente acabar con el distanciamiento existente entre la formación que se imparte en magisterio y la realidad del aula (Villar y Marcelo 1987).

El periodo de formación inicial debería ser así un momento para la construcción de un conocimiento práctico profesional, un conocimiento realmente útil y aplicable a los distintos contextos y situaciones educativas. Para conseguir construir un conocimiento práctico profesional en los futuros docentes de Educación Física, se deben tener en cuenta aspectos relacionados con la forma como se entiende la teoría en la formación inicial y los principios metodológicos utilizados para promover un proceso de unión de la teoría con la práctica.

#### **2.4.2.- Principios metodológicos de los programas de formación inicial.**

Para Imbernón (1994:53) es fundamental introducir en la formación inicial una metodología en la que prevalezca la investigación-acción y que relacione de forma constante la teoría y la práctica. Desde esta perspectiva, la formación inicial debería estar orientada teniendo en cuenta:

- *Proporcionar los conocimientos teóricos suficientes y con planteamientos dilemáticos.*
- *Vincular los nuevos conocimientos de manera significativa con los ya establecidos.*
- *Incluir conocimientos, estrategias metodológicas, recursos y materiales que resulten funcionales.*
- *Permitir la atención a la diversidad de los alumnos para que puedan avanzar en sus peculiaridades.*
- *Considerar las prácticas con una visión integral.*
- *Promover experiencias interdisciplinarias.*
- *Facilitar la discusión de temas.*

- *Promover la investigación de aspectos relacionados con las características de los alumnos.*
- *Analizar situaciones que les permitan percibir la gran complejidad del hecho educativo.*
- *Estimular la participación en la elaboración de trabajos y propuestas de apoyo a la escuela.*
- *Elaborar alternativas a la cultura laboral predominante.*

Partiendo de estas orientaciones señaladas por Imbernón (1994) pasamos a destacar una serie de principios metodológicos que hemos recopilado de la literatura sobre la formación inicial de profesores:

- a) El aprendizaje a partir de la experiencia.
- b) La resolución de problemas.
- c) La generación de un pensamiento creativo y crítico.
- d) La utilización de la investigación como estrategia básica de formación.
- e) El fomento de un aprendizaje constructivista.

#### **2.4.2.1.- Aprendizaje a partir de la experiencia.**

Eraut (1994), destaca que el sistema tradicional de aprendizaje para la profesión de la enseñanza se basa en la adquisición de un conocimiento proposicional basado en la disciplina dentro de un estricto esquema académico, ignorando los problemas de desarrollar y usar este conocimiento en un contexto profesional. Los aspectos relativos a la conexión del conocimiento académico con el conocimiento profesional se reducen al establecimiento de un período de prácticas en un escenario escolar. El proceso de aprendizaje profesional finalmente se apoya en la realización de exámenes escritos u orales y en la realización de informes o memorias.

Las actuales propuestas de aprendizaje para aprender a enseñar se dirigen fundamentalmente a un "*Aprendizaje a partir de la Experiencia*" (Calderhead, 1988). Piaget (1972), ya señalaba que el aprendizaje de los alumnos en la escuela debe

partir de la experiencia. Esta misma suposición se traslada al ámbito de la educación del profesor, insistiendo en que se debe propiciar un aprendizaje práctico, apoyándose en la realización de un practicum mayor en el contexto de trabajo y dedicar menos tiempo a permanecer en los contextos académicos-universitarios. Pero la educación inicial del profesor sigue sin resolver una serie de problemas, entre ellos, el vacío existente entre la teoría y la práctica y la creencia de que el aprendizaje desde la experiencia ocurre automáticamente (Day y Pennington, 1993; Evans, 1993). Este apartado desarrolla la visión de que el aprendizaje desde la experiencia no es ni simple, ni fácil de llevar a cabo, ni automático, sino que requiere apoyarse en una serie de principios con el propósito de obtener un conocimiento que sirva para ir elaborando una teoría personal acerca de la atención a la diversidad en el campo de la enseñanza. Considerar el rol de la experiencia en el aprendizaje para enseñar sugiere que se debe entender al profesor como constructor de repertorios, más que como acumulador de procedimientos y métodos (Bullough Knowles y Crow, 1991; Edwards, 1995).

Calderhead (1988) y Calderhead y Shorrock (1997), demuestran que para llevar a cabo un aprendizaje profesional adecuado en la profesión de la enseñanza hay que partir de la realización de un aprendizaje a través de la experiencia. A continuación destacamos una serie de principios que podemos observar unidos a la propuesta de aprendizaje a través de la experiencia:

#### **2.4.2.1.1.- Principio de agrupación y de interpretación de experiencias e impresiones.**

Toda la gente adquiere conocimiento a través de la experiencia, pero mientras alguna parte de este conocimiento es procesado para ser clasificado como conocimiento declarativo o conocimiento procedimental, mucho de este conocimiento permanece a un nivel de simple impresión. En cualquier caso, las impresiones ganadas desde la experiencia contribuyen a la acción profesional en el momento en que llegan a ser comprendidas.

#### **2.4.2.1.2.- Principio de conocimiento en uso.**

Para Eraut (1994), este principio es la base del aprendizaje a partir de la experiencia, pues el proceso real de aprendizaje llega cuando las ideas son usadas

para propósitos particulares. Como una consecuencia directa de este aprendizaje a partir de la utilización del conocimiento, las ideas comienzan a elaborarse dentro de contextos particulares donde son usadas.

#### **2.4.2.1.3.- Principio de aprendizaje a partir del desarrollo de esquemas cognitivos.**

Los esquemas sirven de base para poder percibir el mundo de forma ordenada. Los patrones de comportamiento y de actuación son esquemas de nuestra experiencia que son utilizados para reconocer y dar por sentado los acontecimientos. Ellos también proporcionan la referencia a través de la cual las nuevas experiencias son interpretadas. Los esquemas pueden ser desarrollados a partir de una nueva información, construyéndose nuevos esquemas para asimilar las nuevas experiencias. En otros casos los esquemas se reestructuran para añadir la nueva información a la anterior (Winitzky, 1992; Morine-Dersheimer, 1989). La teoría de esquemas sirve para comprender cómo el aprendizaje es un concepto en acción. El aprendizaje no consiste simplemente en alcanzar una nueva idea, sino que el aprendizaje ocurre cuando nosotros modificamos la estructura interna de nuestros esquemas de referencia, que nos permiten desarrollar una actuación efectiva.

#### **2.4.2.1.4.- Principio de adquisición de información.**

Los procesos de adquirir información implican el uso de métodos reconocidos de indagación (Altrichter, Posch y Somekh, 1995). Sin embargo, no todos los profesionales son entrenados en los métodos como la entrevista y la observación, pues son a menudo consideradas estrategias que pueden ser utilizadas por cualquier persona con sentido común.

#### **2.4.2.1.5.- Principio de reflexión y “feedback” constante.**

La conducta del profesional a partir de un proceso continuo de reflexión y de “feedback” constante llega finalmente a hacerse una rutina. La “conducta hábil” llega a definirse como una compleja secuencia de acciones las cuales han comenzado a ser rutinizadas a través de la práctica, llegando a una actuación que es ejecutada

casi automáticamente (Pultorok, 1996). Mucho de lo que los profesores hacen ha sido adquirido a través de la práctica con “feedback”, principalmente proporcionado desde el efecto de una acción sobre la clase y los estudiantes (Zeichner, 1994).

#### **2.4.2.1.6.- Principio de desarrollo de procesos metacognitivos.**

El término “metacognitivo” es usado para describir el proceso de toma de conciencia que te permite llegar a la dirección de tu propia conducta y el control de tu propio proceso de aprendizaje. Esta clase de capacidad viene asociada con el “control del conocimiento” (Calderhead, 1988). Controlar tu propia conducta implica una continua redefinición de tus prioridades y un ajuste crítico de los esquemas cognitivos y las suposiciones asumidas como válidas. Esto lleva implícito una dirección personal del proceso de aprendizaje: una organización del tiempo de forma personal, la selección de actividades, la dirección del aprendizaje y del pensamiento y mantener un esquema de evaluación personal para valorar la importancia y el significado de las acciones personales (Alexanderson, 1994).

#### **2.4.2.2.- Resolución de problemas.**

Según Copeland y otros (1993) una práctica reflexiva implica un proceso de resolución de problemas y una reconstrucción del significado. Dentro de esta perspectiva la función del pensamiento reflexivo, consiste en transformar una situación que es experimentada como oscura y conflictiva en una situación clara, coherente y armoniosa. Wubbels y Korthagen (1990) consideran que se produce un acto reflexivo una vez que se produce una estructuración personal de una situación problemática o cuando se produce una alteración o ajuste de estructuras percibidas como problemáticas. Para la solución de problemas la psicología cognitiva ha analizado el proceso que se sigue pudiendo citar los pasos que exponen Nikerson, Perkins y Smith (1990):

- 1º.- Comprender el problema.*
- 2º.- Idear un plan o estrategia general.*
- 3º.- Ejecutar el plan.*
- 4º.- Verificar los resultados.*

Para aclarar este proceso de resolución de problemas en la práctica de la enseñanza, habría que partir diciendo que la identificación de los problemas la hace el mismo profesor y la hace a partir de las situaciones concretas de su práctica diaria, que se corresponden con los tres grandes ámbitos de contenido, o los tres niveles de reflexión descritos por Van Manen (1991): el *técnico o analítico*, en el que se plantea cómo llevar a cabo de una forma eficiente una meta planteada de antemano; el *hermenéutico o fenomenológico*, en el que se produce una comprensión interpretativa y el *crítico o dialéctico*, en el que se plantea hasta qué punto las metas educacionales llevan a formas de vida igualitarias y justas.

La definición del problema puede tener distintos grados de elaboración y complejidad, pudiendo encontrar problemas muy concretos de contextos muy específicos o problema más generales. Además, hay que decir, que la fase de “definición del problema” es lo suficientemente rica como para propiciar en los profesores procesos reflexivos completos que les permiten una toma de consciencia de su conocimiento práctico, por lo cual en algunos casos, no es necesario seguir avanzando en las fases de resolución del problema (elaboración de plan, ejecución del plan, verificación). Las investigaciones de Beyerbach (1988) o de Roehler y otros. (1987), en las que se trabaja el conocimiento pedagógico y del contenido de distintas materias, son otros ejemplos que confirma la idea de que basarse exclusivamente en la definición del problema es suficiente para que los profesores se introduzcan en procesos reflexivos muy fructíferos.

Respecto al apartado sobre la generación de la solución, hay que tener en cuenta que existen soluciones que vienen a la mente rápidamente y casi de forma automática. El proceso reflexivo necesario para alcanzar la solución ocurre en la mitad de la interacción de clase, lo cual es llamado “reflexión en la acción” por Schön (1983) y por Yinger (1987) “proceso de improvisación”.

La reflexión que ocurre fuera del proceso interactivo de clase, es similar a la noción de planificación de Yinger (1979), o la reflexión sobre la acción de Schön (1983). En ambos casos, sea mediante un proceso de improvisación o de planificación posterior, el considerar la solución a un problema dentro de un proceso

reflexivo va asociado a una toma de consciencia de las razones y motivos que descansan en la generación de esa solución. El profesor no acepta una solución de forma inconsciente, sino que se basa en su conocimiento práctico personal, asume la responsabilidad de llevar a cabo ese plan y comprende las causas que llevan a aceptar esa solución. Finalmente, respecto a este apartado de generación de soluciones, decir que la solución elegida debe ser llevada a cabo. Copeland, y otros. (1993), consideran que una conclusión o solución es hipotética hasta que no se lleva a la acción. La reflexión sin la acción es incompleta. El profesor reflexivo aprende de su experiencia profesional, pudiendo aplicar soluciones que a través de una reflexión descubre que son similares a situaciones ya encontradas (Wubbels y Korthagen, 1990).

#### **2.4.2.3.- Pensamiento crítico y creativo.**

Aunque el componente de resolución de problemas es el más comentado para aprender a reflexionar críticamente y sea la base en la que se fundamenta todo el proceso reflexivo, la psicología cognitiva destaca el componente “creatividad” como un elemento más para aprender a reflexionar críticamente, ya que proporciona unas actitudes y habilidades que son condiciones indispensables para la solución de problemas (Halpern, 1989).

Según Schön (1983) si el modelo de racionalidad técnica es incompleto y fracasa en explicar la competencia práctica en situaciones divergentes, se debe buscar una explicación en la epistemología de la práctica implícita en la actuación artística y en los procesos intuitivos que utilizan las prácticas para manejar las situaciones de incertidumbre, inestabilidad y valor conflictivo. Desde aquí es desde donde Eraut (1994), nos habla de la epistemología de la creatividad profesional. Los incidentes y acontecimientos inesperados en clase ilustran los procesos profesionales creativos en el diseño y resolución de problemas; así se pone el énfasis en la capacidad intuitiva profesional para reconceptualizar una situación y reformular un problema, lo cual permitirá la innovación y la mejora de la práctica docente (De la Torre y Fresneda, 1992).

La creatividad es un rasgo complejo que implica la combinación de capacidades cognitivas y actitudes. De igual forma que se pueden aprender estrategias de resolución de problemas, se pueden aprender estrategias creativas que sean instrumentos para trabajar la reflexión de forma automática e inconsciente, que en el campo de la Educación Física será un aspecto de vital importancia para dar respuesta a las distintas situaciones que el profesional ha de enfrentar para abordar las diferentes necesidades educativas que surgen en el aula. Para Nickerson, Perkins y Smith (1990) se trabaja la creatividad mediante el desarrollo de:

- La capacidad de producir gran cantidad de ideas apropiadas con rapidez y soltura.
- La capacidad de realizar asociaciones sobre conceptos que no mantienen una relación cotidiana.
- La intuición para conseguir dar soluciones adecuadas reuniendo la mínima información posible.
- La flexibilidad para cambiar fácilmente de opción en la solución de un problema.
- La capacidad para tomar tiempo en la aceptación o rechazo en una solución, verificando posibles alternativas y consecuencias de la citada solución.
- La capacidad para descubrir patrones ocultos en la información proporcionada o aspectos escondidos parcialmente en el contexto.
- Actitud para tomar valoraciones autónomas independientemente de las influencias sociales.
- La actitud de mantener la mente abierta a posibles soluciones más acordes con el contexto.



#### **2.4.2.4.- La investigación: Herramienta básica para la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza.**

Las investigaciones realizadas sobre el pensamiento del profesor y en concreto, sobre la forma en que los profesores expertos y noveles piensan y actúan en clase, nos indican la necesidad de entrenar a los profesores en una toma de consciencia personal sobre cómo el conocimiento es transformado en una acción particular. Feiman-Nemser (1990), indica que los profesores principiantes tienen serios problemas en lo relativo a la transferencia del aprendizaje que han recibido en sus cursos de formación.

La estrategia que los profesores principiantes suelen utilizar para solventar este problema de dificultad en la transferencia del aprendizaje, consiste en realizar “una vuelta atrás” y buscar en su memoria los métodos y sistemas empleados con ellos cuando eran pequeños y asistían a la escuela. Realizan un proceso de imitación de la práctica de la enseñanza que recibieron. Otra alternativa que suelen utilizar es seguir al pie de la letra las prescripciones y mandatos curriculares, sin crítica ni discusión. Estas alternativas son utilizadas ya que no pueden usar un conocimiento profesional que guíe su práctica debido a que no lo han desarrollado en su período de formación (Valli, 1989; Tickle, 1993).

El principal problema que podríamos destacar como causante de este hecho que citan Feiman-Nemser (1990), Valli (1989) y Tickle (1993), es que los alumnos que se forman para llegar a ser profesores, así como los profesores principiantes, no alcanzan a descubrir las relaciones entre la teoría y la práctica. Por tanto, el estudiante que se forma para ser profesor debe tomar consciencia de que las teorías que fundamentan su práctica profesional se construyen desde su propia actuación y la comprobación del potencial de la reflexión sobre y en la acción mediante la utilización de procesos metacognitivos. Una vez que el profesor tome consciencia de las posibilidades que tiene trabajar la reflexión podrá introducirse en un tipo de formación que implique un proceso de desarrollo personal, y no un simple proceso de transferencia de “cómo se debe actuar” que provenga de teóricos ajenos a su realidad.

#### **2.4.2.5.- Constructivismo.**

La contribución de la teoría constructivista al campo de la educación del profesor reside fundamentalmente en considerar que el conocimiento es algo activamente construido por el aprendiz y que implica su subjetividad. Por tanto, el conocimiento no puede ser simplemente “transferido” del profesor al aprendiz. Las explicaciones verbales no son automáticamente comprendidas y los problemas presentados por el profesor deben ser interpretados en diferentes caminos por los aprendices. El modelo instrumental de un profesor transmisor del conocimiento, es rechazado por un modelo constructivista que supone que el profesor tiene el rol de desarrollar a sus estudiantes como aprendices hábiles en construir sus propias estructuras conceptuales (Louden y Wallace, 1990; Zeichner, 1992; Stenhouse, 1984). La teoría constructivista será de una gran aplicación al campo de la Educación Física, ya que el profesor aprendiz tendrá que construir sus propias estructuras conceptuales a partir de las relaciones que establezca entre las teorías aprendidas y la propia realidad de los casos que se le presentan en las clases. Hemos de partir del principio de que cada profesor construye y percibe la realidad de una manera diferente. Por tanto, un modelo de profesor que plantea un modelo específico de actuación o de enseñanza es rechazado. La postura aceptada es la que permite formular hipótesis de trabajo personales.

Con la visión constructivista se acepta que el conocimiento es una construcción subjetiva de la realidad de una persona, más que una verdad objetiva e instrumental, y que esta verdad se construye en la indagación sobre la práctica y no mediante la transmisión del saber. El conocimiento, el significado y la comprensión son construidos en circunstancias particulares por cada individuo de acuerdo con sus biografías conceptuales y emocionales. Así, uno empieza a conocer y a aprender activando su conocimiento pasado para asimilar las experiencias presentes (Falk, 1996; Prawat, 1992; Keney, 1994).

Hay que destacar que el constructivismo es una teoría del aprendizaje, pero también es una teoría del conocimiento y una teoría de cómo se comienza a conocer (Walker y Lambert, 1995; Brooks y Brooks, 1996). Partiendo de la teoría de

Piaget (1972), el individuo cuando se enfrenta a un acontecimiento nuevo, busca “asimilarlo” a su estructura cognitiva existente y ajustar las estructuras o “acomodarlas” a la nueva situación. Las estructuras cognitivas o esquemas son formulados y reformulados a partir de las experiencias, las creencias, los valores y las historias socioculturales. Los esquemas sirven para interpretar y comprender. El crecimiento y desarrollo necesita que se dé un estado de discrepancia o “desequilibrio” entre lo que se cree que es verdad y la nueva experiencia. La reformulación de los esquemas personales es realmente la clave para el aprendizaje, así el sujeto asigna significado a la experiencia, a la vez que construye el conocimiento desde la experiencia, como se expresa en el modelo constructivista de Ross y Regan (1993).

Las propuestas metodológicas de desarrollo del currículum de formación del profesorado de Educación Física aún vienen siendo escasas, orientándose hacia propuesta del tipo que nos plantea García Monje (2000), que nos ofrece una propuesta de organización en cuatro partes: las dos primeras dedicadas a desarrollar las bases teóricas de la materia, seguidas de una tercera de ejemplificaciones prácticas desarrolladas por el profesor y completada con una cuarta donde el alumnado asume la responsabilidad de la práctica en situaciones de simulación de práctica.

En una línea de mayor simbiosis teoría-práctica, Learreta (2000) ofrece una propuesta metodológica en la que partiendo de una intervención teórica previa, provoca la investigación del alumnado desde la elaboración de un trabajo de investigación documental, complementado con la elaboración de un diario y el diseño y aplicación de instrumentos de observación para la recogida de observación que desemboca en un segundo trabajo de investigación a partir de la información recabada. El punto más interesante lo encontramos en una propuesta de investigación-acción a desarrollar durante el periodo de prácticas, apoyado en el diseño y posterior aplicación en el aula real de una unidad didáctica de expresión Corporal.

Sintonizando con propuestas más cercanas a nuestras creencias y teorías implícitas y siguiendo la propuesta de Fraile (2000) podemos encontrar tres factores sociales determinantes que obstaculizan el desarrollo profesional:

- *El individualismo*, entendido cómo el aislamiento profesional del docente de Educación Física en el desarrollo de su labor.
- *La balcanización* provocada muchas veces por la especificidad de nuestra materia, dominada por una concepción de la corporalidad como aspecto aislado y desvinculado del papel que juega el cuerpo en el resto de área y
- *La proletarización* del sistema laboral, que hace que establezca una división clara entre los que diseñan y los que ejecutan. La teórica consagración de la autonomía profesional del docente que consagra la LOGSE, se ve cada día más cercenada por la burocratización del trabajo. Este proceso de proletarización de la enseñanza está delimitando desde el poder del Estado el modelo de formación del docente, los contenidos a desarrollar y la forma de transmitirlos.

Frente a los factores anteriormente reseñados Fraile (2000), contrapone otros cuatro factores favorecedores del desarrollo profesional:

- *La colaboración*, entendida como espacio para compartir preocupaciones, contrastar la toma de decisión puesta en práctica en el aula y establecimiento de la horizontalidad en las relaciones de grupo, comienza a ser un campo de investigación en Educación Física que autores cómo García Ruso, Fraile, Pascual, entre otros están comenzado a abrir en nuestro contexto.
- *El profesor cómo investigador de su práctica*. La formación del profesorado de Educación Física debiera estar presidida por una disposición a examinar de forma crítica su actividad docente con una clara intención de transformación.
- *El profesor reflexivo y crítico de su propia práctica*. Para facilitar esta actuación, hay que apostar por fomentar una cultura en el docente que le impulse a realizar una reconceptualización de la enseñanza y la práctica

educativa; es preciso provocar desde la formación inicial el pensamiento crítico, desarrollando actitudes y capacidades que en el alumnado que le faciliten poder actuar desde la innovación la constante revisión de sus creencias, tratando de no desvincular la acción de reflexión de la actitud crítica (Imbernón, 1994; Popkewitz, 1990; Zeichner, 1987).

- *El profesor autónomo.* La proletarización a la que hacíamos antes mención está provocando una clara división entre la teoría y la práctica, el experto y el aplicador. La rutinización del docente como simple agente de transmisión de propuestas elaboradas (un rápido balance de las publicaciones dominantes del área es suficiente para darnos cuenta de la fuerte presencia de propuestas cerradas de aplicación al aula frente a la escasez de publicaciones orientadas a facilitar el desarrollo curricular y su puesta en acción desde la reflexión crítica del profesor).

En la línea anterior pero con una fuerte de intervención más definida, queremos destacar la propuesta de la puesta en acción de la pedagogía crítica en el campo de la Educación Física que realiza Pascual (1997, 1999, 2000), esta autora plantea una propuesta de formación del profesorado desde una perspectiva crítica, partiendo en primer lugar de la reexaminación de algunos conceptos básicos sobre la educación y el papel que debe jugar el maestro especialista. En segundo lugar hay que partir del análisis del micro y macrocontexto educativo. Es a partir de realizar la reflexión crítica anterior cuando estaremos en disposición de identificar los principios y presupuestos de partida de nuestra acción docente, concretar los fines que perseguimos y decidir los medios y métodos a utilizar para alcanzarlos. Centrándonos en este último espacio Pascual (2000) nos propone los siguientes métodos para llevar la pedagogía crítica al espacio de la formación inicial del profesorado:

- ✧ **Partir de la pedagogía del diálogo.** Entendido como un modo de democratizar la enseñanza y la sociedad (Fernández-Balboa y Marshall, 1994). El proceso de diálogo lo entiende como un acto libre, social, participativo, normativo, proposicional, continuo y transformador. Uno de los

objetivos de la pedagogía del diálogo será ampliar en los estudiantes la visión de la Educación Física como elemento integrado en un marco social y las implicaciones sociales, políticas y económicas que generan sus prácticas.

- ✧ **La heurística y el aprendizaje por descubrimiento.** Siguiendo las líneas marcadas por Ausubel, Novak y Hanesian (1978), se pretende motivar al alumno para que sea sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje, descubriendo por sí mismo el conocimiento y reconstruyendo constantemente sus esquemas.
- ✧ **Las historias personales.** Como punto de partida, la auto-reflexión de los estudiantes sobre sus propias experiencias vinculadas a la educación física y el deporte nos ayudan a conocer el punto de partida, las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellos y facilitar la construcción del conocimiento.
- ✧ **Las lecturas.** Constituyen otro punto de apoyo importante para el desarrollo profesional de los estudiantes. Provocar la inmersión en las referencias bibliográficas, generar un auto-conocimiento sobre lo leído y posteriormente contrastado en el marco de la pedagogía del diálogo será un reto importante a lograr con el alumnado.
- ✧ **Los informes de evaluación.** Esta última reflexión final sobre el proceso vivido será un elemento básico para la mejora. La evaluación razonada del programa, los procesos seguidos, el papel del profesor constituyen los focos principales del informe, que será hecho público en el marco del aula.

#### **2.4.3.- La formación permanente y su incidencia en Educación Física.**

Comenzaremos por aproximarnos a la formación de los profesores que están ejerciendo su profesión en centros educativos, de manera que el concepto de desarrollo profesional lo entendemos desde su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio (Marcelo, 1994). Así se ofrece un marco de implicación y resolución de problemáticas escolares desde una perspectiva superadora del carácter individualista que tradicionalmente han configurado las actividades de perfeccionamiento de los profesores.

Imbernón (1989:13) considera la formación permanente del profesorado “*como la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional*”.

Coincidimos con Imbernón (1994:47) en que “*el desarrollo profesional ha de entenderse como una evolución continua y un proceso dinámico*”. Establece tres grandes etapas que permiten un análisis diferenciado del desarrollo profesional del profesorado y la asunción de una determinada cultura profesional:

- Etapa inicial de *formación básica y socialización profesional*, caracterizada por la formación inicial en instituciones específicas.
- Etapa de *inducción profesional y socialización en la práctica*. Son los primeros años de ejercicio en los que la condición de novel le confiere unas características especiales.
- Etapa de *perfeccionamiento* en la que predominan las actividades de formación permanente.

Escudero (1998) insiste en esta nueva visión de formación del profesorado cuando afirma que “*el desarrollo profesional merece entenderse, no como un aditamento ocasional al ejercicio de la profesión, sino como una forma de ser profesor y desempeñar sus múltiples cometidos; como un proceso transversal, una cualidad imprescindible para hacer de su propio desempeño un referente, un contexto y contenido propio para el aprendizaje y la reconstrucción permanente de las propias ideas, competencias, relaciones y actitudes*”.

Martín Laborda (1998) sugiere cinco cambios fundamentales que hagan más pertinentes los programas del desarrollo profesional:

- *Situar el aprendizaje en el entorno del trabajo.*
- *Dar un papel orientador al experto para que estimule la iniciativa de los participantes.*
- *Adecuar el tiempo al ritmo de la reflexión y asimilación de los docentes.*

- *Integrar en los procesos formativos la práctica creadora con la teoría elaborada.*
- *Estimular tanto el aprendizaje individual como la formación de equipos humanos.*

Al hablar de modelos de formación Imbernón (1994:67) mantiene que no existe unanimidad en la concepción del modelo desde los distintos autores ya que cada uno mantiene perspectivas distintas al respecto, en unos casos refiriéndose a los procesos administrativos de cara a la formación, desde otras miras centrándose en los sistemas que interactúan en la formación o bien partiendo del desarrollo del contenido de la formación. Establece “*que cuando se analiza un modelo de formación se deben tener en cuenta diversos criterios que nos permitirán analizar y describir el mencionado modelo*”:

- *Los fundamentos teóricos y el estado de desarrollo de la investigación.*
- *La intervención, esto es, la aplicación en programas concretos.*
- *La evaluación de los resultados.*
- *La organización de la gestión del proceso.»*

Marcelo (1994) indica que básicamente existen dos tipos de aproximaciones para entender del desarrollo profesional del profesor: unas cuyo objetivo consiste en que los profesores adquieran conocimientos y destrezas a partir de su implicación en actividades diseñadas y desarrolladas por expertos, y otras cuyo objetivo excede el dominio de transmisión de conocimientos y destrezas, y busca una verdadera implicación de los docentes en el diseño y desarrollo del proceso de formación. De igual manera Richardson (1992), considera que existen dos esquemas conceptuales para dirigir los programas de desarrollo del profesorado. Los primeros se derivan de la visión de que para que los profesores cambien se les debe transmitir cómo deben ejecutar los nuevos programas, explicándoles en sesiones programadas y fuera del escenario de clase cómo se trabaja con las nuevas estrategias, en definitiva cómo deben comportarse para llegar a ser “buenos profesores”. Los segundos, organiza el programa de formación basándose en la idea que los profesores adquieran los



proceso para la solución de los problemas por sí mismos. La primera aproximación se centra en la transmisión de contenidos, la segunda sobre los procesos de identificación y solución de problemas.

Partiendo de esta diferenciación básica de modelos de desarrollo profesional destacada por Marcelo (1994), Imbernón (1988) y Richardson (1992) y tomando como referencia básica el trabajo de Sparks y Loucks-Horsley (1990), Marcelo (1994), establece cinco tipos de modelos para producir el desarrollo profesional del profesor:

- Desarrollo profesional autónomo.
- Desarrollo profesional basado en la reflexión, el apoyo profesional mutuo y la supervisión.
- Desarrollo profesional a través del desarrollo curricular y la formación en centro.
- Desarrollo profesional a través de cursos de formación.
- Desarrollo profesional a través de la investigación.

El desarrollo del profesorado, requiere modelos de formación que se fundamenten en un proceso constructivo, que permite que los participantes desarrollen su propia comprensión de la enseñanza a través de la investigación sobre su práctica, el diálogo con los otros, la observación y la experimentación en sus clases (Keney, 1994).

Un ejemplo a mostrar fue la centralización de la formación permanente del profesorado andaluz en los Centro de Profesorado, donde se ha dejado fuera del espacio de decisión a los docentes universitarios, que han quedado relegados a ser meros partícipes del proceso a través de la participación como ponentes en algunas de las actividades de formación organizadas desde estos centros. Esta desconexión entre formación inicial y permanente del profesorado está provocando que las necesidades formativas de los egresados no lleguen al ámbito universitario impidiendo el feedback necesario para transformar la intervención del docente universitario y ajustarla en lo posible a las necesidades del espacio de práctica real.

Revisando la bibliografía al uso, son escasas las experiencias de formación permanente que se están produciendo de forma coordinada y sistemática entre los Centros de Profesorado y los Departamentos Universitarios responsables de la Formación Inicial del docente, quedando reducidas fundamentalmente a actuaciones de carácter individual de implicación de un docente (o un pequeño grupo de trabajo) universitario en una investigación colaborativa con maestros y maestras del área. Un buen ejemplo de este tipo de colaboraciones lo podemos encontrar en los trabajos de Fraile. Si el modelo de formación por el que queremos apostar es aquel que posibilite una estrecha relación entre teoría y práctica para que nuestros alumnos sean capaces de construir sus propios esquemas de conocimiento desde la realidad contextual que supone el aula de Educación Física, es preciso buscar el camino de la colaboración con los agentes implicados en la formación permanente, para producir un enriquecimiento recíproco entre el discurso teórico producido desde el marco de la investigación universitaria y la práctica de aula.

Pretender validar el conocimiento práctico desde el exclusivo contexto del Prácticum de Enseñanza, significa caer en una investigación de laboratorio cuyos resultados poco o nada tienen que ofrecer a la solución de los problemas a los que se enfrenta a diario el profesor de Educación Física. El espacio de Prácticas de Enseñanza, puede convertirse no obstante en un excelente vehículo para canalizar la conexión entre teoría y práctica, pero para ello debe transformarse en un espacio de colaboración a tres bandas entre profesorado egresado, profesorado de Universidad y alumnado de la especialidad.

#### **2.4.4.- Propuesta para la formación del profesorado de Educación Física.**

A modo de síntesis final y tratando de ofrecer unas pautas de actuación de cara al futuro, pensamos que un buen punto de partida para ofrecer una propuesta de formación del profesorado de Educación Física las podemos encontrar en las conclusiones del Congreso de Formación del Profesorado que de forma sucinta pasamos a exponer:

- ✧ Incorporación a los procesos formativos de técnicas e instrumentos, especialmente de investigación cualitativa, que ayuden en el análisis de las relaciones entre teoría y práctica.
- ✧ Potenciar la figura del profesor como investigador de su propia práctica.
- ✧ Democratizar el aula propiciando procesos de negociación y evaluación de programas con el alumnado.
- ✧ Posibilitar procesos de reflexión que ayuden a los estudiantes y profesores a analizar, interpretar y resolver situaciones educativas dentro de un conocimiento práctico.

En la línea expuesta y siguiendo la propuesta de Fraile (2001), pensamos que la formación inicial de los futuros docentes de la Educación Física del siglo XXI debiera construirse atendiendo a los siguientes pilares:

- ✧ Vehicular la teoría desde la práctica para facilitar al alumnado un acercamiento significativo a los contenidos del área.
- ✧ Posibilitar al alumnado la construcción de sus esquemas de conocimiento partiendo desde sus creencias y teorías previas.
- ✧ Desarrollar un modelo de formación donde la reflexión y el trabajo colaborativo presidan el desarrollo curricular, potenciando el análisis, la interpretación y resolución de problemas educativos vinculados con la práctica.
- ✧ Impulsar el modelo de profesor investigador de su propia práctica y constructor de sus propias situaciones de enseñanza y aprendizaje, sustituyendo el rol de simple ejecutor de las propuestas de los expertos por el de arquitecto y ejecutor de su propia intervención didáctica.
- ✧ Propiciar la formación de un profesional intelectual crítico y transformador de la realidad social preocupado por formar individuos autónomos.

La puesta en marcha del modelo propuesto, debe pasar inicialmente por proponer un cambio significativo de los actuales planes de estudio que faciliten una

intervención coherente con el perfil de profesional que deseamos formar (Romero Granados, 1999). Fundamentalmente, recogiendo como base la propuesta de Fraile, (2001) habría que apostar por una revisión de planes que hiciera especial incidencia en cuatro aspectos:

1º. – Modificar las finalidades de la formación de profesorado del área orientándolas hacia un enfoque de mayor comprensividad que compense la excesiva memorización actual. Propiciando una dinámica de trabajo presidida por la reflexión, el análisis y la resolución de problemas vinculados a situaciones de práctica. Además habría que apostar por alcanzar una mayor interdisciplinariedad entre las asignaturas, vinculando especialmente aquellas que comparten área y tratando de alcanzar al menos una mínima coordinación con las asignaturas no vinculadas directamente. El enfoque aludido debe ser construido desde una conexión de la formación con la realidad social en la que se ubica, haciendo especial hincapié en la búsqueda de nuevas salidas profesionales que den respuesta al marco contextual.

2º. – Intentar buscar un desarrollo de contenidos que apueste por visiones globales, superando la balcanización actual y donde el Prácticum se erija en eje vertebrador de la formación inicial y referente constante de la práctica de aula.

3º. – La metodología docente tomaría como punto de partida la democratización del aula, delegando y compartiendo con el alumnado decisiones que actualmente quedan en manos del profesor, incluyendo en este espacio la propia evaluación, que debe ser compartida y provocar en el alumno una visión crítica de un elemento que ha sido utilizado tradicionalmente como arma de poder en manos del docente.

4º. – Por último, es preciso conectar la formación inicial con la permanente, provocar espacios de colaboración entre la universidad y escuela, y propiciar un modelo de investigación colaborativa que sirva de nutriente al marco teórico, al tiempo que se facilita la impregnación de la práctica con los fundamentos teóricos que deben sustentarla.



### **Capítulo 3**

**El Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Elementos y principales implicaciones en la Educación Superior.**

---



En este capítulo intentaremos abordar temas de fundamental interés que servirán, de manera esclarecedora, para vislumbrar las intenciones que en el desarrollo de nuestro trabajo, pudieran parecer una interrogante a la duda.

Entendemos, que en la manera que se delimiten muy bien los conceptos y las variedades de criterios que en el debate científico se crea, a partir de todo el análisis que han hecho los expertos en el dé cursar de los años, nos permitirá conformar un material que sea de mucha utilidad para todo el que lo consulte.

### **3.1.- El proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus componentes más controvertidos.**

Adentrándonos en los temas (Yacoliev, 1979) define la enseñanza como el proceso de impartición y elaboración de los conocimientos así como del desarrollo de las capacidades y habilidades, constituyendo la base de este proceso la actividad cognoscente de los estudiantes y a su vez la característica más esencial del proceso docente educativo. En el proceso de enseñanza el maestro representa fundamentalmente el organizador; crea las condiciones para que los alumnos puedan aprender de forma productiva y racional.

En el libro de Pedagogía, resultado del trabajo colectivo de especialistas del MINED de Cuba bajo la dirección del ICCP, se plantea que la enseñanza se caracteriza por un elevado nivel de organización y planificación de todo el trabajo escolar, que permite que la dirección de este proceso parta de exigencias comunes para todos los alumnos.

La enseñanza ha de lograr que los alumnos adquieran no solo conocimientos, sino también que desarrollen las capacidades, las habilidades y hábitos que les permitan una elevada formación intelectual y con ello el desarrollo de la independencia cognoscitiva.

Labarrere (1988) señala que mediante la enseñanza los alumnos se apropian de los fundamentos de las ciencias y desarrollan habilidades y hábitos para expresar con corrección su pensamiento y para estudiar independientemente desarrollándose en ellos una concepción del mundo.



La unidad dialéctica de la dirección de la enseñanza y el aprendizaje es de naturaleza contradictoria pues de una parte la dirección supone la existencia de objetivos a alcanzar con una adecuada planificación, organización y control y por otra parte el aprendizaje está unido a la auto actividad de los alumnos, de tal manera que las formas más productivas de aprendizaje son aquellas en las que los alumnos despliegan mayor actividad. Esta unidad deja de existir cuando el profesor dirige el proceso espontáneamente y no tiene en cuenta las potencialidades del alumno, no utiliza métodos de enseñanza y formas de control del aprendizaje que permitan favorecer la actividad de este, de esta manera, enseñanza y aprendizaje están siempre unidos complementándose mutuamente y favoreciendo uno el desarrollo del otro.

Toda enseñanza, cualquiera que sea, presupone maestros y alumnos, como refiere (Klingberg, 1972) en su libro *“Introducción a la didáctica general”*, la enseñanza es considerada desde el punto de vista de la actividad del maestro y desde el punto de vista de la actividad del alumno el aprendizaje. A pesar de que cada una de estas partes tiene sus particularidades, constituyen una unidad y no puede existir una sin la otra. Cuando se iguala la enseñanza con la actividad del maestro, se tiene en cuenta su propia actividad y no considera que la enseñanza exista porque existe uno que aprende, siendo su función principal estimular el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por lo que el maestro o profesor durante la preparación de su clase no puede plantearse solamente lo que tiene que hacer él sino fundamentalmente aquello que tiene que hacer el alumno para asimilar verdaderamente los diferentes contenidos aprender, lo que lleva implícito ayuda y dirección del aprendizaje. El maestro no sólo debe impartir la materia, sino debe enseñarle al alumno cómo aprender.

El proceso docente educativo es dirigido conscientemente. Como hemos señalado están presentes alumnos y profesores y como sujetos ambos dirigen la parte del proceso que le corresponde a cada uno desde sus perspectivas y posibilidades, por ejemplo, el profesor por su formación está más preparado conoce más, domina las habilidades que le posibilitan dirigir el aprendizaje y domina el

contenido de la ciencia que enseña, su papel es guiar, interesar, convencer al estudiante de la necesidad de su preparación. Siendo la motivación el procedimiento fundamental de su actuación docente.

La enseñanza se desarrolla para que el alumno aprenda, se subordina al aprendizaje y existe en aras de alcanzar los resultados que de esta instrucción depende.

El aprendizaje depende de la relación sujeto mundo, por tanto el hombre desde su nacimiento comienza a apropiarse de esa realidad en un continuo proceso de aprendizaje, apropiación que se produce a través del conocimiento, pero si nos damos cuenta desde que nace el hombre necesita de la guía, de la dirección de otro que interprete sus necesidades y en correspondencia actúe para poder satisfacerla.

(Pichón Riviere, 1984) citado por Pruzzo de Di Pego, 1997) señala que el aprendizaje es una apropiación de la realidad para transformarla. El sujeto al relacionarse con el objeto del mundo, no lo incorpora tal cual es, lo transforma porque lo capta desde sus propios puntos de vistas, y al transformarlo, se transforma a sí mismo, lo que es posible al aumentar sus estructuras cognitivas al incorporar nuevos contenidos.

*“Se aprende a aprender con otros, de otro, a través de otro, para otro y también contra otros”,* citado por Pruzzo de Di Pego, (1997).

Álvarez de Zayas (1998), expresa en su libro *“Pedagogía como Ciencia”*, que el aprendizaje es la actividad que desarrolla el estudiante para aprender, para asimilar la materia de estudio, por su parte la enseñanza es referida a la actividad que ejecuta el profesor, sin embargo, en el proceso docente educativo tradicional el estudiante se convierte en objeto del proceso, por lo que no se manifiesta lo más importante, que este se inserte en el proceso como sujeto de su propio aprendizaje.

Como se expresa anteriormente y coincidentemente todos los autores consultados expresan el papel del profesor como dirigente del proceso y responsable de la actividad que realiza el estudiante que es la de aprender, sin embargo no todos le adjudican a este un papel transformador. Esto presupone que

la actividad de enseñanza se estructure correctamente buscando sus resultados en la transformación que se produce en el estudiante al apropiarse de los nuevos contenidos de una manera activa y creativa pudiendo lograrse cuando el maestro o profesor estructura, organiza y “*objetiva*” el proceso docente educativo respondiendo a la implicación del alumno para adquirir los “*conocimientos*” para lo cual el profesor debe utilizar “*métodos*” que permitan que el estudiante aprenda a aprender, que se sienta responsable y comprometido con sus resultados, que comprenda que solo con su preparación consciente y sistemática podrá demostrar que ha aprendido, que sabe porque sabe hacer, que sus estructuras cognitivas han aumentado como resultado de su aprendizaje.

Sin embargo, sería imposible utilizar métodos de enseñanza sin la previa organización de la aspiración que se quiere lograr en la formación del alumnado. El objetivo es el componente del proceso docente educativo que nos proporciona ese propósito, sin el cual el profesor no podría trazar o planificar el camino a utilizar para lograr sus resultados de instrucción. Es la expresión pedagógica del encargo social, que muy claramente define Álvarez de Zayas (1999).

En nuestro país, a partir de los años setenta, la Educación Cubana comenzó a comprender la magnitud del objetivo como componente o categoría rectora del proceso docente educativo, reconociéndose de esta manera por la influencia de las ideas conductistas que como tendencias vinculadas a este concepto reinaban en aquella época y que como legado positivo dejaron la enseñanza de algunos aspectos técnicos en la elaboración de los objetivos.

Continuando en el análisis histórico-pedagógico del proceso de transformación de la importancia de los objetivos y su aplicación en el sistema educativo cubano, se incrementa el uso de este, a partir de esta etapa, en los programas de las asignaturas y a finales de esta etapa donde los objetivos se formulan de un modo más sistemático en los programas, precisándose a nivel de tema, asignatura y grado. La tendencia a destacar el papel de los objetivos como elemento fundamental para la dirección del proceso, es uno de los rasgos fundamentales de la Educación Cubana en estos últimos tiempos.

Como todo proceso en desarrollo, se hace lógica la evolución de la didáctica y donde este concepto de objetivo se ha acaudalado también a partir de su vínculo con el todo, con el proceso y con el resto de los componentes que intervienen en el proceso docente educativo, además de la posibilidad que nos permite el análisis interno del mismo donde se encuentran las características que se derivan de las diferentes dimensiones, cualidades y clasificaciones que se precisan en el proceso docente educativo.

Teniendo en cuenta la esencia didáctica y social que se le atribuye al objetivo, la actividad docente que se desarrolla en la educación se realiza con el fin de lograr un profesional adecuadamente formado que pueda satisfacer determinados niveles de preparación que requiere la sociedad. Se hace indudable que los objetivos son los que mejor reflejan el carácter social entre los aspectos que intervienen en el proceso y la aspiración de la sociedad.

El objetivo dentro del proceso docente educativo, es uno de los componentes de este que no se aprecia de forma inmediata. El objetivo es lo que se quiere lograr en el estudiante, son los propósitos y las aspiraciones que se pretenden formar en estos.

Si interpretamos la relación que existe entre la sociedad y la escuela, podemos inducir que es evidente la subordinación de la segunda a la primera, por lo que le debe aportar en materia de preparación para su desarrollo, es por ello que se deduce la importancia del objetivo como rector del proceso que determina la base concreta que debe ser objeto de asimilación, "*el contenido*" de la enseñanza, donde el objetivo juega su papel de intermedio entre la sociedad y la escuela. Es quien precisa los métodos, los medios y las formas organizativas de la enseñanza, que por su carácter dialéctico de las relaciones entre todos, influirán en los resultados finales, que no es más que el logro del cumplimiento de lo propuesto (objetivo).

Se hace significativo mencionar también la función de orientación del proceso docente que este asume, debido a que precisa el sistema y la estructura u orden en que se enseñará el conocimiento, implicando la lógica a seguir en el desarrollo del mismo, así como el método de enseñanza que determinará el modo en que lo

aprenderá el estudiante y su futura forma de pensar y actuar. Por consiguiente el resultado deberá estar en concordancia con el objetivo. Por lo que coincidimos con las cualidades fundamentales de los objetivos que define Álvarez de Zayas (1999), los cuales son que:

1. El objetivo manifiesta las exigencias que la sociedad le plantea a la educación y, por ende, a la nueva generación.
2. Al objetivo le corresponde la función de orientar el proceso docente con vista a la transformación de los estudiantes hasta lograr la imagen del hombre que se aspira.
3. La determinación y realización de los objetivos de forma planificada y a todos los niveles es una condición esencial para que la enseñanza tenga éxito.
4. De los objetivos se infieren el resto de los componentes del proceso docente, pero a su vez, todos ellos se interrelacionan mutuamente influyendo sobre los objetivos.

Coincidimos con Zayas en la clasificación que le atribuye a los objetivos, ya sea en objetivos instructivos, desarrolladores y educativos, debido a que tienen su propia naturaleza y a pesar de ello, se relacionan entre sí, conformando lo que el propio autor le denomina “triada dialéctica”, que implica su unidad en el proceso.

El *objetivo instructivo* es aquel que se refiere, como bien lo expresa su clasificación, a la instrucción de una rama de la cultura, concretándose a aquellas habilidades generales que debe formar y estas a su vez la gama de conocimientos que encierran. Estas habilidades no son más que el conjunto de acciones y operaciones en su integración sistémica.

Conjuntamente a este objetivo instructivo deben ser precisados las habilidades y los conocimientos que como contenidos deben estar asociados, para que realmente sirva de guía y donde surgen los niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad de ese contenido.

El *nivel de asimilación* es el dominio que debe tener el estudiante del contenido Álvarez de Zayas (1999). El cual los clasifica en:

Nivel de asimilación Reproductivo: El nivel de asimilación que exige que el estudiante sea capaz de repetir el contenido que se le ha informado, ya sea este en

forma declarativa o resolviendo problemas iguales o muy similares a los ya resueltos.

Nivel de asimilación Productivo: El nivel de asimilación que exige que el estudiante sea capaz de aplicar, en situaciones nuevas para el alumno, los contenidos. De tal forma cuando el estudiante resuelve problemas cuya situación le es desconocida y que exige que él conciba el modo de su solución, se está ante un nivel productivo. La enseñanza problémica, heurística, investigativa, es consecuencia de tener objetivos a un nivel productivo.

El propio autor refiere que el nivel más alto del productivo, es el creativo, donde el estudiante tiene que hacer aportes cualitativamente novedosos para él, donde se apoyará en el raciocinio de las investigaciones científicas. Creemos que para alcanzar este nivel, deberá hacer efecto en el estudiante la dosis de reflexión motivadora, que le proporcionará asumir el nivel de exigencia que le imponga el problema a resolver y las resistencias que puedan surgir en la respuesta a este.

El *nivel de profundidad* es el grado de esencia del contenido que se quiere impartir, por lo que resulta uno de los aspectos más complejos en la redacción de los objetivos, debido a que un mismo contenido puede describirse cualitativamente o explicarse estableciendo sus relaciones cuantitativamente.

El *nivel de sistematicidad* no es más que la secuencia sistemática que se le debe dar a los diferentes objetivos que pueden aparecer dentro del proceso docente educativo, dígame de un tema, de una asignatura, de la disciplina, de un grado, de cada carrera o proceso docente. La relación sistémica que debe estar presente entre todos los objetivos que puedan presentarse en el proceso.

Por todo esto anteriormente expuesto que coincide con el criterio de muchos expertos, aducimos que el objetivo es y será siempre el punto de partida del logro de resultados en todo el proceso docente educativo, siendo este el puente existente entre la materia cognitiva y el alumnado, únicamente transportada esta por el profesorado a través de este puente (objetivo) que marcará la dirección precisa de su destino.

Para muchos docentes, el peso que tienen los contenidos para el proceso docente educativo es clave por la instrucción que ello implica en la formación y el

desempeño futuro de todo profesional. Para Álvarez de Zayas (1999), el contenido es “...la categoría didáctica que expresa aquella parte de la cultura o ramas del saber que el estudiante debe dominar para alcanzar los objetivos”, de ahí su importancia en la formación de cualquier profesional. Todo esto sin negar la relación que existe entre estos dos componentes, donde no se pueden despegar en la planificación y ejecución del proceso.

El contenido es la materia didáctica que aparece constantemente en el proceso, lo que se enseña por parte del docente y lo que es aprendido por el estudiante, el objetivo está precisamente en la manera, en la profundidad o no con que se imparta, en la sistematicidad que se desea impartir dicho contenido o materia. El contenido se expresa en el milagro pedagógico de manera visible, palpable, el objetivo es su esencia, indica la dirección a seguir, es su guía.

El objetivo es quien precisa al contenido que se va a impartir. El contenido aglutina los conocimientos, las habilidades y los valores; el objetivo se encarga de darle sistematicidad y de sintetizarlos, de manera que puedan llegar esos conocimientos, habilidades y valores al estudiante, ya sea a corto, mediano o a largo plazo. En el argot científico podemos reflejar esta relación con las variables, donde el objetivo es la variable independiente y el contenido la dependiente. Álvarez de Zayas (1999). El propio autor refleja en sus anotaciones criterios sobre lo “*Qué enseño (contenido) es función de para qué enseño (el objetivo).*” Una manera muy clara de poder entender la simbiosis de estos dos componentes, o lo que resumiríamos nosotros en una pregunta que pudiera apoyar la explicación de porqué el contenido se subordina al objetivo, esta pregunta sería, *¿para qué* voy a enseñar, lo *que* debo enseñar? La respuesta que nos pudiera dar cada docente, le estaría dando la explicación del porqué el contenido, se somete al objetivo.

Para varios expertos en la pedagogía, el término de “*método*” no deja de ser controvertido, debido a que nace desde el fondo del conflicto paradigmático y es utilizado en reiteradas ocasiones como sinónimo de otros términos. (Martín-Molero, 1993)

(Martín-Molero, 1993), nos comenta sobre el hecho de que varios términos afines o próximos hace que se confundan éstos, llegando a darse más *abuso* que

uso del método. Estos vocablos son: *modelo, proceso, modo, forma, técnica y procedimiento*.

(Álvarez de Zayas, 1997) nos aclara, que es frecuente encontrar en alguna literatura pedagógica el error de identificar al método como proceso; este último es el todo, mientras el método es un componente, un elemento de este proceso. Otros confunden el método con la metodología; esta última es la ciencia que nos enseña a dirigir un proceso de la forma más adecuada, con lo cual, para el caso del proceso docente-educativo, la metodología coincide con la didáctica, donde el *método* es sólo su componente operacional.

A raíz de la década de los años 70, cuando Smith expuso el término de "*Estrategia*"; según los diferentes expertos, profesionales y estudiosos del proceso de la docencia que consultan el criterio de "*estrategias de enseñanza y aprendizaje*", fue utilizado en el ámbito educativo como sinónimo de "*método*". Esto, como es lógico, motivó a la crítica por parte de algunos y su utilización, de manera progresiva, para otros. Por mencionar algunos que la muestran en los títulos de obras de metodología educativa, son los casos de Sevillano García y Martín-Molero (1993), Walberg y Waxman, (1985), o bien no aparece en el título, pero lo emplean en sus escritos interiores, Jacobsen, (1985); Martín-Molero, (1983).

Otros como (Reigeluth, 1983) lo emplea para definir el término de *método instructivo*, no solo para referirse a la enseñanza, sino a la organización, planificación y el manejo de la misma actividad. Otros como Jacobsen emplean el término de "*estrategias*" para referirse a métodos didácticos arcaicos, como la "exposición y la discusión". Otros se refieren a "*Estrategias de aprendizaje*", como (Nisbet y Shucksmith, 1987) para designar los *algoritmos secretos del aprendizaje*. Estos autores haciendo alusión a otros investigadores de la materia, lo identifica con los *procesos ejecutivos para elegir, coordinar y aplicar habilidades*.

Mi criterio al respecto está encaminado a que es posible utilizarlos como conceptos separados y me sumo a muchos otros criterios como el de (Martín-Molero, 1993) que en su valoración planteaba que "...sería más apropiado hablar de métodos cuando las operaciones para facilitar el aprendizaje se han desarrollado y



*probado su efectividad empírica*". La propia autora hace alusión al "método" como un término de mayor entidad empírica que el vocablo "estrategia".

Partiendo de la idea de Anderson (1990), de la importancia de definir los conceptos en educación, podemos definirlo según el criterio de diferentes autores, reflejado en varias bibliografías.

El término "método" tiene tradición en la historia de la enseñanza; pues, se remonta a los primeros profesionales de esta actividad, los Sofistas<sup>2</sup>. Quienes ya empleaban métodos, cuyas notas características eran las de ser: *críticos, útiles y prácticos*. Estos profesionales gozaban de un alto prestigio social y cobraban elevados honores en valores, en lugar de salarios. En otro orden y para reafirmar lo anteriormente planteado, podemos señalar que la creación de la teoría educativa no es de invención moderna, se remonta a los griegos (Lawrence, 1972).

El término "método" proviene del griego métodos que significa camino, vía, medio para llegar al fin, es decir un camino que conduce a un lugar.

En la enseñanza los métodos son acciones dirigidas por el maestro en el proceso de enseñar los conocimientos, de desarrollar habilidades, de formar hábitos, de desarrollar capacidades cognoscitivas, de formar una concepción del mundo y preparar al hombre para la actividad práctica.

Según Lothar Klinberg (1972) método de enseñanza es la principal vía que toman el maestro y el alumno para lograr los objetivos fijados en el plan de enseñanza, para impartir o asimilar el contenido de ese plan.

Para Skatkin, (1964) el método de enseñanza supone la interrelación indispensable de maestro y alumno, durante cuyo proceso el maestro organiza la actividad del alumno sobre el objeto de estudio, y como resultado de esta actividad, se produce por parte del alumno el proceso de asimilación del contenido de la enseñanza.

---

<sup>2</sup> Maestro de retórica que, en la Grecia del siglo V a. C., enseñaba el arte de analizar los sentidos de las palabras como medio de educación y de influencia sobre los ciudadanos.

El Colectivo de autores de la extinta R.D.A y U.R.S.S. define método de enseñanza como las distintas secuencias de acciones del maestro que tienden a provocar determinadas acciones en los alumnos.

(Canda Moreno, 1999) define a “*método*” como “*el conjunto de operaciones ordenadas, cuyo fin es la consecución de un determinado objetivo*”. Además hace un análisis sobre “*métodos de enseñanza*” y los describe y explica como el método dogmático y el método interrogativo. El método dogmático o expositivo consiste en desarrollar de forma oral una pregunta sin que intervengan los alumnos. Las exposiciones deben seguir una división lógica y una rigurosa clasificación de la ideas, mediante un lenguaje claro, simple y preciso. Además, cada parte de la exposición debe ser seguida de una interrogación de control, y la lección, de una interrogación que resuma las ideas esenciales. Por su parte, el método interrogativo se sirve de preguntas (útiles, convenientes, claras, correctas, variadas, precisas y coordinadas) para que los alumnos descubran determinadas verdades. Este método fija los conocimientos, desarrolla la facultad de elocución y la actividad de los alumnos, estimula el esfuerzo personal de éstos y es un ejercicio práctico de lógica. En la etapa de la enseñanza elemental es necesario combinar el método expositivo y el método interrogativo para evitar la monotonía y favorecer de esta manera el trabajo activo, atento, reflexivo y variado.

Horst Schaub y Kart G. Zenke, (2000) hacen una valoración del concepto “*método*” y nos plantean que durante mucho tiempo los métodos de la Educación y de la Enseñanza tenían como principal finalidad el proceder planificado del profesor en la elaboración de contenidos y objetivos previamente dados. En la *didáctica teórico-educativa*, que se ocupaba del contenido formativo, se distinguían las cuestiones de objetivos y contenidos de los métodos y se acentuaba su dependencia de las decisiones relativas a objetivos y contenidos. En los años setenta el modelo berlinés de la *didáctica teórica del aprendizaje* afirmaba que el método tenía la misma categoría que otros factores como la intencionalidad, la temática la metodología y los medios, a fin de destacar la influencia recíproca de todos los factores constitutivos de la enseñanza. Ambas posiciones se aproximaron tanto en los años setenta que la tesis de la prioridad de las decisiones relativa a

objetivos y la tesis de la interdependencia se reconocen recíprocamente. Desde los años ochenta se vuelve a discutir de forma reforzada, bajo el primado de los objetivos educativos y formativos democráticos tales como la capacidad de autodeterminación, de cogestión y de solidaridad, la cuestión de los métodos adecuados. La educación y la enseñanza se conciben como diálogos entre docentes y discentes, en el que ocupa un rango importante el entenderse sobre objetivos, condiciones iniciales de aprendizaje, temas, métodos y medios. La concepción de la enseñanza como proceso orientado a fines de la educación social, en el que es importante la interacción entre docentes y alumnos y de los alumnos entre sí, posee una gran relevancia para las decisiones relativas a los métodos.

Álvarez de Zayas, (1999), haciendo un análisis minucioso de la enseñanza y el aprendizaje destaca que el método es uno de los componentes que describen el proceso en su dinámica o en su movimiento, por eso le llama componente operacional del proceso.

Define a los componentes como la expresión del proceso en su totalidad, que se configura de determinada manera en correspondencia con su definición, de esta manera lo define como “...*el componente del proceso docente-educativo que expresa la configuración interna del proceso, para que transformando el contenido se alcance el objetivo, que se manifiesta a través de la vía, el camino que escoge el sujeto para desarrollarlo*”. Coincidimos con este autor en la reflexión sobre la concepción y la utilización del método en la enseñanza, por el cual se hace eficiente el proceso de enseñanza para lograr el objetivo propuesto, es decir, la vía para lograr este, con el mínimo de recursos humanos y materiales.

(Martín-Molero, 1999) lo conceptualiza como “*camino lógico para hacer alguna cosa*”, hace además una consideración sobre los términos de ésta definición con ejemplos claros, donde expone la alegoría de “Alicia en el país de las maravillas”:

**Alicia:** *¿señor Gato puede usted indicarme por qué camino debo ir?*

**Gato:** *eso depende de a donde usted quiera llegar*

**Alicia:** *ah! eso no importa, a condición de llegar muy lejos, muy lejos...*

**Gato:** *pues, entonces, no importa el camino, puede usted estar segura de conseguirlo, a condición de que camine largo, largo tiempo...*

Y explica que es sólo eso, un camino, expone una estrofa de la canción del poeta “*caminante no hay camino, se hace camino al andar*”. Lo que expresa diciendo que “*...todo suena precioso, si conviene al ánimo de lo que desea hacer un sujeto, en un momento dado*”, continúa su esclarecedor comentario alegando que “*los caminos cuando se eligen, se eligen con algún criterio, por inconsciente e inconfesable que éste sea*”. Se apoya en el planteamiento de Feyerabend (1986: 7) que dice “*el único principio que no inhibe el progreso es: todo sirve*” cuando se refiere al método científico de investigación para refutar la normalidad, el orden y la lógica; pues según dice, “*todo sirve*”, para hacer ciencia.

En todas estas definiciones se presenta el método como la secuencia de actividades del profesor y de los alumnos dirigidas a lograr los objetivos de la enseñanza, definición en la que las Dras. Guillermina Labarrere y Gladys Valdivia tienen en cuenta las acciones de ambos integrantes del proceso en unidad e interrelación con una precisa secuencia que debe determinar su carácter sistémico.

(Beltrán, 1993) menciona en su análisis lo que señalan diferentes autores con respecto a una serie de métodos de instrucción eficaces en la línea de la instrucción cognitiva. Señalan tres métodos esenciales, que a su criterio, forman como el corazón de la instrucción cognitiva, estos son: el *modelado*, el *entrenamiento* y el *andamiaje*.

Según los autores estos tres métodos tratan de ayudar al estudiante a adquirir un conjunto integrado de habilidades cognitivas y metacognitivas a través de los procesos de observación y de práctica guiada. Nos muestran también los métodos de *articulación* y *reflexión* que tratan de ayudar a los estudiantes a centrar sus observaciones de solución experta de problemas así como conseguir un cierto control de sus propias estrategias.

El último método cognitivo que proponen es la *exploración*, que aspira a desarrollar la autonomía del estudiante, no sólo en realizar procesos expertos de solución de problemas, sino también en definir los problemas a resolver.

*Modelado*: Implica la realización de la tarea por parte de un experto, de forma que los estudiantes puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos que se requieren para realizar la tarea. En dominios cognitivos esto exige la externalización de los procesos mentales y de actividades o procesos de control por los cuales el experto hace uso de conocimiento conceptual y procedimental básico. Por ejemplo, el profesor podría modelar el proceso de lectura leyendo en voz alta (en un tono) mientras verbaliza sus procesos de pensamiento haciendo y probando hipótesis sobre lo que significa el texto, lo que el autor quiere, lo que piensa que sucederá (en otro tono).

Las ventajas principales del *modelado* como método de enseñanza son:

- Ver soluciones a problemas formulados por el estudiante.
- Integrar lo que sucede y por qué sucede.
- Hacer visibles las partes que no se ven normalmente.

*Entrenamiento*: El entrenamiento consiste en observar a los estudiantes mientras resuelven una tarea y ofrecer sugerencias, andamiaje, “feedback”, modelado, recuerdo y nuevas tareas para acercar su ejecución a la ejecución del experto. El entrenamiento puede servir para dirigir la atención de los estudiantes a un aspecto de la tarea conocido pero olvidado. El entrenamiento se centra en la realización e integración de habilidades al servicio de la meta bien comprendida a través del “feedback” altamente interactivo. Por ejemplo, en la lectura en el entrenamiento podía consistir en hacer que los estudiantes intentaran dar resúmenes de diferentes textos. El profesor en el papel de entrenador elige textos con interesantes dificultades, puede recordar al estudiante que un resumen necesita integrar el texto global en una frase o dos, podrá sugerir cómo iniciar la construcción de un resumen, podrá evaluar el resumen que produce el estudiante en términos de cómo mejorarlo, o podrá pedir a otro estudiante que lo evalúe.

Las ventajas del *entrenamiento* son éstas:

- Suministra ayuda dirigida a dificultades reales.
- Suministra ayuda en momentos críticos.
- Suministra tanta ayuda como se necesita para realizar tareas.
- Suministra nuevas perspectivas para el estudiante.

*Andamiaje*: Se refiere al apoyo que el profesor suministra para ayudar al estudiante a realizar una tarea. Estos apoyos pueden tomar la forma de sugerencias o ayuda como en el modelo de Palincsar y Brown (1984) (enseñanza recíproca), o la forma de apoyo físico como la carta clave de la facilitación procedimental de Bereiter. Cuando el andamiaje es suministrado por un profesor, requiere que el profesor realice partes de la tarea general que el estudiante no puede realizar, implica una clase de esfuerzo cooperativo de solución de problemas por el profesor y el estudiante, de manera que el estudiante asuma tanta tarea como sea posible y tan pronto como sea posible. Un requisito es el diagnóstico correcto de la habilidad actual o de la dificultad del estudiante. El desvanecimiento consiste en una retirada gradual del apoyo hasta que el estudiante sea capaz por sí mismo de realizar la tarea.

Las ventajas del *andamiaje* son éstas:

- Permite graduar los niveles de ayuda a cada alumno en particular.
- Facilita la internalización y el auto-control.
- Favorece el máximo respeto a la personalidad e independencia del alumno.

*Articulación*: Incluye cualquier método de conseguir que los estudiantes articulen su conocimiento, razonamiento o procesos de solución de problemas en un dominio. Hay diferentes modos de articulación. Así enseñar indagación es una estrategia que lleva a preguntar a los estudiantes para conducirles a articular y refinar las diversas clases de conocimiento (declarativo, procedimental, etc.). Por ejemplo: El profesor de indagación en lectura podría preguntar a los estudiantes porque un resumen del texto es bueno y el otro es malo, para hacer que los

estudiantes formulen un modelo explícito de buen resumen. Los profesores también podrían animar a los estudiantes a articular sus pensamientos mientras realizan su solución de problemas. De la misma manera podría hacer que los estudiantes asumieran el papel activo o de control en actividades cooperativas.

La *articulación* tiene estas ventajas:

- Hacer explícito el conocimiento táctico.
- Hacer el conocimiento más disponible para aplicarlo a otras tareas.
- Comparar estrategias a lo largo de diversos contextos.
- La articulación para otros promueve la visión de perspectivas alternativas.

*Reflexión:* La reflexión permite a los estudiantes comparar sus procesos de solución de problemas con los de un experto u otro estudiante, y construir un modelo interno cognitivo de experticia. La reflexión se acentúa utilizando técnicas para reproducir las ejecuciones de ambos, expertos y novatos, para compararlos. Técnicas de audio o vídeo permiten reproducir esas ejecuciones. En lectura o escritura, métodos para animar la reflexión podrían consistir en registrar a los estudiantes a medida que piensan en voz alta y luego reproducirlos para comparar con el pensamiento de los expertos o de otros estudiantes.

Las ventajas de la *reflexión* son éstas:

- Lo que el estudiante hace se convierte en objeto de estudio.
- Los estudiantes pueden comparar su ejecución con la de otros.
- El esfuerzo reflexivo sobre el proceso permite identificar las estrategias.

*Exploración:* La exploración es un método de enseñanza que establece metas generales para los estudiantes y les anima a centrarse en submetas de interés para ello o incluso a revisar las metas generales a medida que ven algo más interesante que perseguir. Por ejemplo: En la lectura, el profesor podría enviar a los estudiantes a la biblioteca para encontrar datos sobre el problema de la recesión económica. En la composición escrita, se podía animar a los estudiantes a que escribieran un ensayo defendiendo las tesis más extrañas que pudieran diseñar o

mantener un diario de sus experiencias o de sus mejores pensamientos. La idea es encontrar tareas generales que los estudiantes puedan encontrar interesantes y volver a ellas después de haber adquirido habilidades de exploración.

La *exploración* permite, entre otras, estas ventajas:

- Aprender a establecer metas alcanzables.
- Aprender a formular y probar hipótesis.
- Los estudiantes pueden hacer descubrimientos por sí mismo.

Otro autor como Zayas, 1999. Nos muestra una gama de reflexiones con respecto al método, donde lo resalta como el orden, la consecutividad de las actividades que ejecuta tanto el estudiante para aprender como el profesor para enseñar.

Otra de las reflexiones en este sentido, haciendo referencia al proceso docente educativo como el conjunto de las relaciones que se establecen para formar al escolar, nos comenta que la comunicación entre el profesor y los estudiante y de ellos entre si, es quien precisamente le da vida al proceso docente educativo, por lo que el método se encarga de organizar este proceso de comunicación entre los sujetos protagonistas del proceso y lo define como. “...*la organización interna del proceso docente-educativo, es la organización de los procesos de la actividad y la comunicación que se desarrollan en el proceso docente para lograr el objetivo*”.

Al reflexionar sobre el tema sobresalen en su análisis las dimensiones que este lleva consigo en sus funciones y las que van dirigidas a lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador y que a su vez se presentan en el proceso de un modo dialéctico constituyendo un solo método.

Sería interesante resaltar las cualidades que caracterizan al proceso, que tienen su equivalente en el estudio del método como *los niveles de asimilación (reproductivo, productivo y creativo), los niveles estructurales (tarea, tema, asignatura, entre otras), su carácter en correspondencia con el nivel de acercamiento a la vida (académico, laboral e investigativo)*



*El método en su dimensión instructiva.*

Sería oportuno esclarecer que la instrucción es el resultado de la asimilación del conocimiento, del dominio de la habilidad que se crea en aras de su preparación para el contexto en que se va a desarrollar de manera profesional.

En la comparación que hace con la utilización del método en la ciencia, este autor nos plantea que en toda ciencia florecen métodos, técnicas o procedimientos mediante los cuales el investigador se relaciona con el objeto llegando a modificarlo, permitiendo hacer uso de los conceptos, las leyes y los principios que caracterizan al objeto y a su movimiento.

En la ciencia, el método es el camino, vía, modo de actuar, de desarrollar la actividad investigativa. Es el orden de las acciones que se ejecutan para lograr un objetivo, que según son sus condiciones específicas, determina las tareas que deben realizarse sistemáticamente con ese fin.

Tiene carácter objetivo en la medida que se relaciona con un objeto concreto, con su estructura, relaciones y comportamiento precisos. Estas particularidades inseparables al objeto, determina el método que será utilizado por el investigador.

Se dice que el método tiene aspecto subjetivo debido a que el investigador selecciona en dependencia de su modo de actuación al relacionarse con el objeto, el que pueda resolver el problema de una manera más eficiente.

Al hacer la comparación con el docente alega que el mismo, al desarrollar el proceso muestra el camino lógico para resolver los problemas de un modo similar a como lo hizo el investigador en su momento. Esto significa que el método de enseñanza, en determinado grado, es el método de la ciencia. En el aprendizaje el estudiante imita el método del maestro, en un inicio y posteriormente lo utiliza con independencia y versatilidad en la solución de nuevos problemas.

En la reflexión que hace relacionada con la posibilidad de instruirse que tienen los estudiantes, alega que los mismos harán uso de los métodos propios de la ciencia incorporados al proceso docente como método de aprendizaje. Definiendo

como conclusión que la lógica de la ciencia caracteriza al método en su dimensión instructiva.

De manera quizás más de resumen podemos hacer una síntesis de ésta dimensión con las palabras del propio autor cuando refiere que "...el método, en su dimensión instructiva, es el que va determinando el modo en que debe estructurarse el proceso docente-educativo para garantizar la asimilación del conocimiento y el dominio de la habilidad por el estudiante, que se prepara de ese modo para trabajar, para vivir, una vez egresado. El proceso en su dimensión instructiva se complementa cuando el estudiante, siguiendo la lógica de la ciencia o rama del saber, desarrolla su propio método de aprendizaje y asimila el conocimiento, y a la vez domina la habilidad". (Zayas, 1997)

*El método en su dimensión desarrolladora.*

En esta dimensión, Zayas expone conceptos muy interesantes de la dimensión desarrolladora del método, como son las facultades que debe alcanzar el docente en formación, su concepto y algunas otras reflexiones de las habilidades que debe crear.

Primeramente nos gustaría señalar que facultad es sinónimo de autoridad, de mando, de control, por lo que de esta manera y adentrándonos en sus apuntes, esta aclaración nos podría servir de mucho.

Nos alega que las facultades que deben alcanzar los docentes en formación, son el soporte psicofisiológico para la ejecución de la actividad, es decir, forman el clima o estado de ánimo autoritario ante la actividad que desempeñará el futuro docente. Estas facultades se desarrollan, como es lógico, durante el aprendizaje al igual que las habilidades; sin embargo, según Zayas, estas se llevan a cabo mediante lógicas distintas, cada una de las cuales posee relativa independencia.

Nos comenta que la habilidad es el resultado de la reiteración de la acción, en situaciones novedosas, en que aunque se tienen en cuenta las particularidades psíquicas que posee el sujeto, lo fundamental radica en la lógica, en el ordenamiento de la ciencia, como se explicó en la dimensión anterior. La facultad y

otras cualidades físicas y espirituales del hombre (potencialidades funcionales), son el resultado del dominio de múltiples habilidades cuyo aprendizaje no responde a un único algoritmo, pero que están influidas en mucho mayor grado por las particularidades psicofisiológicas del sujeto en el contexto de su ontogénesis, y en el cual sus aptitudes, así como otras características genéticas, desempeñan un papel trascendente.

Mediante la solución de problemas el estudiante va conformando las habilidades apoyándose para ello en las facultades previamente desarrolladas; estas facultades se van modificando mediante la realización de las habilidades, coincidimos también que estas no parten de una situación nula, como si antes del aprendizaje no existiese del hombre nada al respecto; en las personas están presentes condiciones internas en virtud de las cuales en unos se produce el aprendizaje más fácilmente y con más éxito que en otros.

La facultad que se adquiere es el resultado del aprendizaje de habilidades o de la ejecución de acciones dirigidas específicamente a su desarrollo. El ritmo y la dinámica de la formación de la habilidad y de la facultad son distintos y consecuentemente sus métodos.

Si tenemos en cuenta que la expresión mínima del proceso es la tarea docente y que a su vez todo esto se desarrolla de una tarea en otra. Es cierto que para formar la habilidad, las tareas tienen una cierta secuencia diferente a las del desarrollo, por lo que debemos saber escoger el orden para formar la habilidad que nos propongamos y la facultad que aspiramos. Ese orden o esa estructura de tareas, es el método.

Como bien dice este autor, que habla de esta dimensión desarrolladora del método; este durante su ejecución en el proceso de formación debe atender a las diferencias que existen entre ambos procesos, el instructivo y el desarrollador, consciente de que todo se manifiesta en una unidad y de ahí su complejidad de lo que se estudia. Como bien refiere en sus apuntes; para que un docente en formación logre desarrollar la facultad de educar, debe apropiarse de conocimientos pedagógicos, didácticos, que contribuyan a alcanzar el objetivo que se persigue.

Pero esto solo no es suficiente, porque necesita además de la práctica escolar donde se apodera de habilidades docentes vinculadas al dominio de los métodos de enseñanza que se desarrollan en el aula.

A partir de condiciones innatas, de la práctica escolar, de un profundo conocimiento y de una acción consciente en que participe toda la personalidad del sujeto es que se puede desarrollar la facultad de educar.

*El método en su dimensión educativa.*

El proceso educativo es mucho más complejo que el instructivo y el desarrollador, debido a que las cosas que le rodean al hombre y con las cuales interactúa, no le son indiferentes. Estas cosas poseen una determinada significación en correspondencia con el grado de satisfacción de sus necesidades.

Al definir la pedagogía como ciencia que estudia el proceso de formación, estamos definiendo que es la ciencia encargada de la formación del hombre universal, del hombre libre, de un hombre que se desarrolle sobre la base de la razón.

El propio autor Zayas, en su reflexión de esta dimensión educativa del método, entiende a la Universidad como la intención última de cómo seres humanos separarnos de lo inmediato e incluso de los instintos y expresa de cómo el individuo a través del método, se transforma en un verdadero hombre social. De esa forma cuando el docente les enseña a sus discípulos conceptos, leyes, etc., lo está conduciendo hacia lo general, hacia lo universal. Manifiesta además de que el profesor debe hacerse consciente de que cada vez que enseña un concepto, está llevando al alumno un elemento de carácter universal, siendo esta la vía de hacerlo hombre, de hacerlo humano, destacando la importancia que tiene o juega su papel como profesional, como trabajador, como ciudadano. Es el camino a la formación de valores, ya sean estos en los planos filosófico, ético, político, estético y físico.

El profesor debe tratar de hacer posible esto en cada clase, en cada actividad docente, en cada momento de interrelación alumno-profesor. La importancia es hacer de esa transformación un proceso consciente de formación de verdaderos

ciudadanos, de manera que se vincule la formación profesional con la ciudadana, la humanística con la laboral. De ahí debe surgir la lógica de cómo formarlo, de cual sería el método a recurrir.

Siguiendo con los argumentos planteados en esta dimensión del método y nuestras reflexiones, si se quiere formar un egresado que no solo intente resolver problemas, sino que también forme valores como consecuencia de la solución de estos y que además sea portador de los valores que forma mediante la solución de problemas, habría que plantearse un cambio desde el nivel de asimilación productivo al nivel creativo, donde el egresado que se forme deba ser capaz de resolver problemas sin saber como resolverlos en un inicio, es decir, la lógica solución de un problema debe solucionarla el propio estudiante con la guía del profesor.

Esta búsqueda de solución al problema, donde va a estar presente la lógica creativa que según Zayas, es la que forma valores, debido a la también lógica investigativa que debe identificarse con la didáctica del proyecto, entendiendo por proyecto a aquellos trabajos de curso, trabajos de diploma, trabajos investigativos extracurriculares, entre otros trabajos con estas características.

Refiere que no habrá un plan de estudio donde todo el tiempo el estudiante deba estar investigando, sino que lo hará en una buena parte del mismo. Coincido con Zayas que el estudiante se forma como consecuencia de que se enfrenta al problema y le da solución propia. Solo si el sujeto está comprometido con lo que está haciendo, con su propio criterio, con su propia creación, se formará el valor en realidad.

No debemos olvidar la vinculación del método con el objetivo, porque este, el objetivo, encarna la aspiración social y dentro del modelo pedagógico, la necesidad social, el encargo social, siendo uno de los extremos de la unidad dialéctica, donde en el otro se encuentra el método, el que cada estudiante desarrolla en la solución de su problema específico. Dentro de esa relación que existe entre objetivo-método y la vinculación dialéctica que se deriva de ahí, es que se desarrolla el proceso, con un contenido social, el objetivo; y con un contenido individual, el método.

### **3.1.1.- El método de aprendizaje desde la perspectiva de Mingorance, 2002.**

El problema del método es muy antiguo en la Didáctica; incluso algunos piensan que cuando nos enfrentamos con el tema de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo desde el punto de vista del profesor, éste es el único y fundamental problema, de forma que si lo resolvemos encontrando un método moderno y eficaz se obtendrá la solución. Pero el proceso de enseñanza y aprendizaje es más complejo.

El primer planteamiento que es preciso plantear es que el método no es un fin sino *un medio* para lograr el aprendizaje. Segundo, no hay métodos más o menos eficaces en sí, puede que el mejor método teóricamente, sea el peor en la práctica. Tercero, el docente no puede centrar su preocupación solamente en el método; y tampoco el método comienza cuando empezamos a explicar en una clase o bien cuando se dispone de buenos materiales o buenos libros para el trabajo de los alumnos.

Las formas de acciones que, como profesores, se deben solucionar nos permitirán desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuados para podernos situar en la interacción con los alumnos como un elemento más, no como el factor primero.

El método didáctico es un camino por el que circula el alumno para alcanzar el conocimiento y el dominio de los contenidos realizando actividades de aprendizaje. Su pone una acción dirigida y abierta, destinada a plantear una situación de aprendizaje, donde la realización interpersonal y el conocimiento comprensivo de la situación conduzcan a la creación de un proceso de aprendizaje; donde los sujetos formados lleguen a saber, hacer y actuar conforme la situación lo vaya exigiendo.

El mejor método depende de su adecuación a la situación de enseñanza-aprendizaje: debe adaptarse al tipo y características de los alumnos, del profesor, de los recursos disponibles y de la materia o habilidad que se debe enseñar. Se puede llegar a definirlo de la siguiente forma:

*Se entiende, pues, por método el conjunto coherente de técnicas y acciones, lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia unos determinados objetivos. (Mingorance, 2002.)*

### **3.1.2.- Criterios para la selección de los métodos. (Mingorance, 2002).**

A la hora de la selección de un método o procedimiento, debemos tener en cuenta una serie de criterios determinantes:

- a) *Coherencia con los objetivos* propuestos, en su globalidad, es decir, atender a los objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores.
- b) *Análisis de la situación* donde se realizará el aprendizaje.

Pero sea cual sea el método utilizado se tiene, también, que tener en cuenta algunas orientaciones:

Partir de lo concreto. Hay que empezar por datos concretos para progresar hacia lo abstracto. Se ha de huir de comenzar con generalizaciones, porque ya predisponen; en la mayoría de los casos, hacia la falta de atención y de motivación. Hay que usar como vía de comienzo, todos los recursos que suponga la utilización de los sistemas perceptivos, sobre todo para el aprendizaje de conceptos nuevos.

Hacer una enseñanza activa, es decir, que ponga en movimiento ciertas habilidades, dependiendo de lo que se vaya a aprender, para que el alumno no sea un espectador de su propio aprendizaje sino un actor. El conocimiento de los resultados, el poder concluir una tarea por sí mismo, ayudará al aprendizaje.

La enseñanza y el aprendizaje deben ser progresivos. Ello indica que el aprendizaje de una tarea o habilidad no se puede hacer de una forma indiscriminada, sino que hay que proceder por etapas, iniciándose por las tareas más sencillas y básicas e ir avanzando hacia los aprendizajes más difíciles y complejos.

Hacer una enseñanza variada. La rutina es mala compañera del aprendizaje, por ello cambiar las tareas o presentar de manera novedosa el aprendizaje puede ayudar a incrementar el rendimiento.

Una enseñanza individualizada, partimos del principio de que cada alumno es único, por ello cuanto más se pueda tener en cuenta las diferencias individuales, mejor podremos adaptarnos a sus necesidades. En el caso de los adultos, lo que más puede unificar la enseñanza pueden ser los intereses a los que pueda responder, aunque nunca podemos esperar encontrarnos con un grupo homogéneo de alumnos.

Hacer una enseñanza estimulante, utilizando la satisfacción que puede ofrecer el aprendizaje por el conocimiento de los resultados y por las altas expectativas que tiene en ello el formador, así como por el entusiasmo que manifiesta en su actividad formativa.

Dejara a los alumnos libertad de elección. Se deben ofrecer diversidad de oportunidades para que los alumnos puedan elegir lo que es más conveniente para sus intereses y capacidad.

Utilizar el criterio de socialización. Es decir, siempre hay que introducir el aprendizaje en grupo, sobre todo en los adultos, que se convierte en el principio fundamental de su inserción laboral. Evidentemente, el aprendizaje es individual, pero hay que aprender a poner en común los conocimientos y habilidades disponibles en función del grupo para llegar al enriquecimiento de todos.

Es necesario hacer una relación del tema en cuestión con los *tipos de conocimientos* que la propia autora menciona en su apartado, debido al grado de importancia y significación para nuestro trabajo, es por ello que lo mencionamos también aquí, de manera que sirva de reflexión y análisis para todo este contexto y como referencia al trabajo.

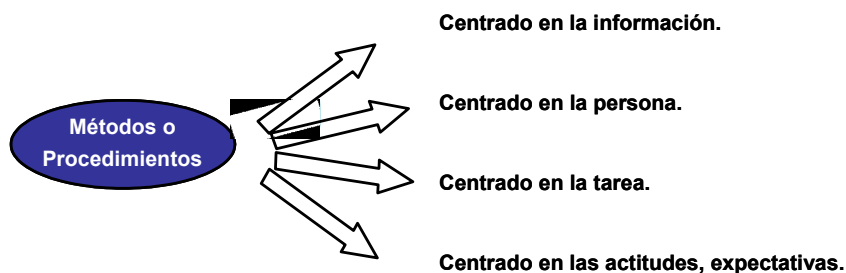
### **3.1.3.- Tipos de conocimiento.**

La comprensión del desarrollo mental de los estudiantes es el elemento clave en el desarrollo docente de los profesores. Las formas y modelos de conocimiento son socialmente contruidos, y en ellos juega un papel importante el modelo de estructura académica, pero sobre todo los modos de pensar y reflexionar en la sociedad actual.



Es importante determinar qué tipo de conocimiento se quiere desarrollar en los alumnos, con el fin de diseñar el tipo de tareas y actividades que se necesita realizar para conseguir esos mismos modelos de pensar y actuar.

Los contenidos formativos que se tienen que desarrollar pueden tener múltiples perspectivas, y es otro de los aspectos a considerar; por ello, conviene tener presente en qué situación de partida se mueven y cuál es el lugar que ocupa el aprendizaje profesional que realizan los alumnos en un contexto disciplinar determinado. En el siguiente esquema se presenta los distintos tipos de contenidos que se pueden abordar, y cuya consideración ayudará a determinar el mejor método.



Los procedimientos de enseñanza-aprendizaje pueden variar en su enfoque, por ello un primer elemento en dilucidar es el aspecto central en torno al cual se quiere enfocar la enseñanza. Esto llevará a seleccionar un método adecuado a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se quiere que los alumnos logren. En la enseñanza superior la finalidad formativa que se pretende es el desarrollo, más o menos general o específico, de ciertas habilidades profesionales. Tunerman (1996) considera importante para la mejora de la enseñanza superior, buscar la confluencia entre el conocimiento de nivel superior y la investigación.

Creo que sería conveniente mencionar la distinción que menciona Pearson (1984), mencionado también por Mingorance (2002), cuando se refiere a la distinción entre el *conocimiento técnico* y el *conocimiento técnico inteligente* afirmando que sólo el primero puede derivarse de forma directa del análisis de tareas que se exige a quien desempeña un determinado papel. La adquisición del conocimiento técnico habitual capacita a una persona para desarrollar de manera

refleja ciertas rutinas necesarias. Según Pearson, este saber hacer técnico es una condición necesaria, pero no suficiente, de la competencia. Así no se dice que sea conductor competente sólo porque sepa arrancar, poner en marcha o detener un vehículo. Ese conductor podría poseer el adecuado conocimiento técnico habitual y, sin embargo, hacer estragos y crear caos en la carretera y poner en peligro la seguridad de otros.

Por ello se tiene que solucionar el tipo de conocimiento que se quiere lograr en los estudiantes. Hay un primer tipo centrado en el profesor y en la transmisión del conocimiento. Un segundo tipo basado más en las relaciones interpersonales y en la búsqueda compartida de la adquisición del conocimiento. El tercero, basado en el trabajo independiente del alumno. Y el cuarto, basado en la aplicación de los conocimientos adquiridos en contextos determinados.

<b>Dominio</b>	<b>Conocimiento por transmisión</b>	<b>Conocimiento interpersonal</b>	<b>Conocimiento independiente</b>	<b>Conocimiento contextual</b>
Rol del estudiante	Obtiene el conocimiento del instructor	Comprende el conocimiento	Conoce por sí mismo. Comparte su visión con otros Crea su propia perspectiva.	Cambia y compara perspectivas
Rol de los profesores	Busca materiales. Explica lo que ellos tienen que comprender.	Proporciona cambios activos.	Busca puntos de vistas. Sirve como fuente de conocimiento.	Aumenta el aprendizaje como una vía de contribución cualitativa.
Rol del profesor	Comunica el conocimiento en forma apropiada. Asegura que los estudiantes comprenden el conocimiento.	Usa métodos para dirigir la comprensión. Emplea métodos que ayuden a aplicar el conocimiento	Promueve el pensamiento independiente. Promueve cambios de opinión.	Promueve la aplicación del conocimiento al contexto. Promueve discusiones evaluativas de las perspectivas. Estudiantes y profesores se critican.
Naturaleza del conocimiento	Es cierto y absoluto	Es parcialmente cierto y parcialmente incierto	Es incierto, cada uno tiene sus propias creencias.	Es contextual: juicios en base a evidencias en el contexto.

Tabla 1

La tabla que se muestra, refleja los distintos tipos de conocimiento que se pueden perseguir en la enseñanza, y los roles del profesor y de los estudiantes en la adquisición de cada uno de ellos.

Bruner establece que el acto de aprendizaje implica al menos tres procesos simultáneos:

- a) Adquirir nuevo conocimiento.
- b) Manipular este conocimiento para usarlo en nuevas tareas y situaciones.
- c) Evaluar la adquisición y manipulación de este conocimiento.

Es necesario facilitar la capacidad de aprendizaje desarrollando la posibilidad de adquirir nuevo conocimiento, explorando nuevas formas de comprensión para producir un cambio conceptual cualitativo, alentando actividades de aprendizaje independiente y estableciendo relaciones interpersonales que conduzcan al aprendizaje activo.

### **3.2.- Enseñanza – Aprendizaje en la Educación Superior.**

Resulta paradójico que la institución educativa que reúne a la mayoría de los investigadores que trabajan en este campo y que ostentan la responsabilidad de la reflexión sobre la calidad de la educación, sea la que en menor medida aparece como objeto de análisis y de investigación. (Sánchez Moreno y López Yáñez, 2002)

La Universidad es una institución longeva pero en permanente mutación. Sus funciones han ido cambiando desde la educación de élites, a la educación de masas, a la educación permanente y continua dirigida a cualquier persona y en cualquier lugar.

Uno de los campos menos desarrollados de la investigación didáctica, es específicamente, el que toma espacio en la enseñanza universitaria o enseñanza superior.

En la reunión efectuada en París de los países pertenecientes a la UNESCO en 1998, se elaboró un Documento de Trabajo, donde se plantea una reflexión del

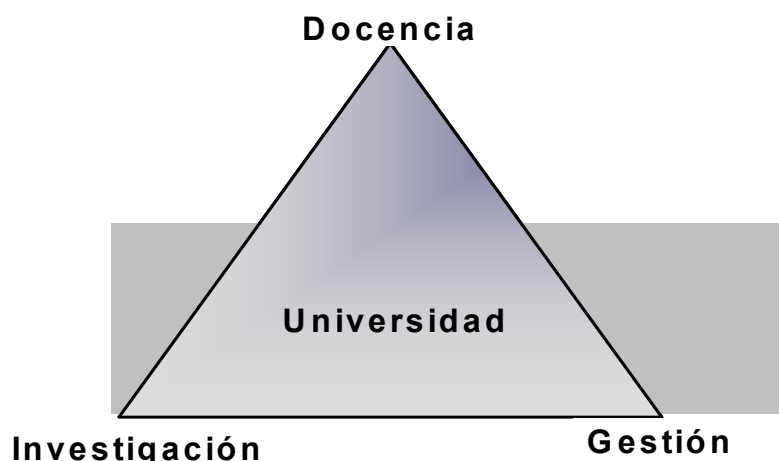
papel que debe jugar la enseñanza superior para este siglo en el que nos encontramos, destacándose las misiones que tiene la enseñanza superior:

- *Servir al ser humano y a la sociedad es la misión suprema de la educación superior.*
- *La educación superior está llamada a contribuir decisivamente a abrir nuevos derroteros hacia un porvenir mejor para la sociedad y el ser humano, así como a orientar y a configurar ese porvenir.*
- *Participar activamente en la solución de los problemas importantes de alcance universal, regional y local.*
- *Obrar con perseverancia en el pro del desarrollo humano sostenible.*
- *Conservación, progreso y difusión del saber a través de la investigación, la creación intelectual, la enseñanza y la difusión de conocimientos.*
- *La enseñanza superior está llamada a preservar y a afirmar la identidad cultural, promover la difusión y creación de valores culturales, salvaguardar y fomentar la diversidad cultural.*
- *Contribuir a la realización de la educación permanente –o de una educación a lo largo de toda la vida- para todos y en convertirse en un elemento y un motor esenciales de ésta mediante su propia evolución y transformación.*

Sería muy beneficioso hablar del contexto didáctico en el cuál nos vamos a adentrar donde el estudiante debe ser el protagonista de su propio aprendizaje, disponiéndose de todos los elementos que integran el proceso para facilitar que aprenda aquello que sus profesores se han propuesto enseñarle.

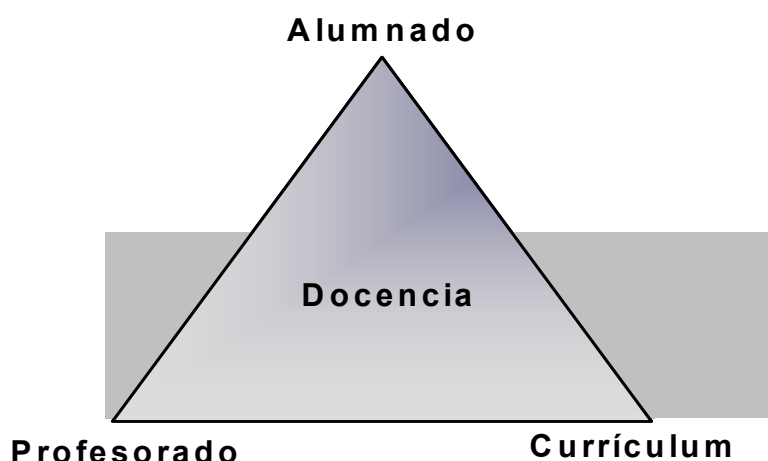
Cuando decimos aprender, nos estamos refiriendo a la adquisición de conocimientos o sea *la instrucción*. Pero el aprendizaje, sobre todo en la Universidad no solo se refiere a la instrucción, sino, sobre todo, a la formación, a la adquisición de aquellos hábitos mentales que facilitan una continua actitud de búsqueda, de aprendizaje (Tort, 1973; Meenes, 1965). Es por ello que la mayor parte de los investigadores insisten en la dimensión comprensiva del aprendizaje.

Los autores Marcelo García y Esteban García (2001), plantean que en la Universidad se presentan tres funciones; Docencia, Investigación y Gestión. Según los autores, *la docencia* es la actividad más visible del trabajo en la institución universitaria. Ésta representa el espacio que justifica el ser de la Universidad. Mediante la función docente la Universidad prepara a los nuevos profesionales, recicla a los que están en activo o contribuye a la formación personal de aquellos sujetos que desean aprender más, *la investigación* conjuntamente con el desarrollo y difusión del conocimiento, la indagación tecnológica y científica, el desarrollo del pensamiento y la reflexión son funciones que la Universidad tiene asignadas y que pueden ser objetos de investigación; *la gestión* es la función imprescindible que permite que el sistema esté *engrasado*, favorece o dificulta el desarrollo de políticas y proyectos específicos. De manera gráfica los autores lo plantean de la siguiente manera. (Figura. Triángulo Universidad)



La docencia se presenta como un espacio de investigación que puede ayudar a mejorar nuestro conocimiento sobre la organización del currículum, del profesorado, los medios y recursos que se utilizan y que se pueden mejorar.

Es entonces que se presenta otro triángulo, donde el centro de atención va a recaer específicamente en la docencia y de ahí parten los distintos vértices que lo forman como son, el alumnado, el profesorado y el currículum. (Figura. Triángulo Docencia)



Como espacio de investigación en la enseñanza universitaria se centra nuestro trabajo, específicamente en la función de docencia. Ésta se configura como una de las funciones más visibles de las actividades que lleva a cabo la Universidad. La docencia tiene que ver con la forma con que cada Universidad, Facultad o Departamento diseñan y desarrolla un currículum formativo dirigido a unos determinados alumnos, y bajo la responsabilidad de un cuerpo docente adecuadamente preparado al efecto.

Indudablemente en este proceso de investigación *los alumnos* nos aportan una fuente de información importante debido a los conocimientos que pueden adquirir en la función docencia, las habilidades o sus actitudes o valores. De igual manera se puede indagar en ellos el grado de satisfacción sobre la enseñanza recibida, así como sobre la participación e implicación de estos en la gestión universitaria.

Los *profesores* universitarios son el próximo objetivo indagador. Éstos son profesionales de la enseñanza y como tales han recibido formación, poseen necesidades formativas, y han promovido una carrera docente. Todos estos elementos son susceptibles de ser investigados. Desde los más concretos: número de horas de docencia, nivel de dedicación, hasta los más personales: biografía profesional. La biografía profesional nos proporciona información longitudinal y subjetiva sobre la pertenencia a la institución, su entrada, socialización y consolidación. La formación tanto inicial como permanente, que la institución universitaria pone al servicio de sus docentes es otro componente a analizar. En

algunos casos se encuentra que la formación permanente del profesorado universitario es autodirigida. Junto a estos componentes se incluyen otros como son: satisfacción profesional, implicación con la tarea, expectativas, actitudes, etc.

*El currículum* es el último vértice de la figura anterior, entendido como la concreción del proyecto de formación en tres niveles: aquello que se pretende conseguir (programa), su desarrollo y ejecución (enseñanza), y el estudio de los resultados obtenidos (evaluación). El currículum como proyecto, como plan de acción se concreta en un programa que es el contrato entre los el/los profesores y los alumnos, ese contrato incluye los objetivos de la asignatura, los contenidos, la metodología, los criterios de evaluación, así como otras referencias a materiales necesarios para el desarrollo de la asignatura. El programa de las asignaturas supone un proceso selectivo que los docentes realizan, para hacer coincidir en un número finito de horas, los conocimientos considerados por ellos como más representativos, coherentes, actualizados. Además esos contenidos están organizados, es decir, presentan una secuencia, un orden de presentación. En tanto que concreción de una propuesta, los programas pueden analizarse como documentos de trabajo. Pueden analizarse y clasificarse los objetivos declarados; pueden compararse los objetivos de diferentes asignaturas o de la misma para diferentes profesores; pueden estudiarse los contenidos seleccionados, así como las metodologías previstas.

La enseñanza de los contenidos de un determinado currículum, siempre va ser un tema controvertido para los profesionales de la Educación, porque no deja de ser cierto el refrán de que “cada maestro, tiene su librito”, definiéndolo como que no importa la manera que se emplee para enseñar, si al final se logran buenos resultados en el aprendizaje.

Los factores que condicionan los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje son variados y complejos, por ello, para poder realizar unas prestaciones en la sociedad actual de mayor calidad docente, no basta con centrar el proceso de cambio en la variable de los planes de estudio, sino que hay que

introducir innovaciones metodológicas que hagan significativo el aprendizaje en las aulas universitarias. Mingorance, (2002)

Según es mencionado por Mingorance (2002), la elaboración de un plan no se puede limitar a un simple repertorio de materias, asignaturas y créditos. Al contrario, debe entenderse como la construcción de un currículum que oriente toda la acción docente que organiza una universidad, para que unos alumnos obtengan una formación específica previamente delimitada. Por ello, mientras no exista una toma de conciencia al respecto, las posibilidades e introducir innovaciones pedagógicas a través del cambio de planes de estudio son muy limitadas.

El aprendizaje por naturaleza es un proceso activo; diferentes personas aprenden de forma diferente. Los estudiantes, de alguna forma construyen su propio aprendizaje. Los estudiantes aprenden no sólo por absorber conocimientos; el aprendizaje no es sólo un proceso aditivo, sino que es un proceso dinámico y activo, en el cual las conexiones están constantemente cambiando la estructura mental de los estudiantes. Esto lleva consigo un cambio en la consideración de la función de los profesores, viéndoseles más como facilitadores del aprendizaje, y no sólo como fuentes de conocimiento expertos, lo cual supone proporcionar a los estudiantes oportunidades para el aprendizaje.

### **3.2.1.- Estrategias de aprendizaje centrado en la adquisición de información: La explicación.**

Se establecen, en un principio, las estrategias de enseñanza – aprendizaje centrado en la información como contenido fundamental de enseñanza.

Se centran en los objetivos que se refieren al saber, al conocer; lo que se pretende es que los alumnos adquieran conocimientos. Por ello, es importante la información que trata de enseñar el profesor y las técnicas que utiliza. Los elementos que configuran esta modalidad están centrados en dos variables, que van a definir su necesidad y utilidad:

El contenido que se debe aprender, sí reúne ciertas características:

- *Cuando se cuenta con mucha información.*



- *Cuando se precisa aclarar conceptos difíciles o nuevos.*
- *Cuando se propone realizar síntesis y análisis críticos.*
- *Cuando el aprendizaje de la información que se pretende adquirir resulta lento por otra vía.*

El profesor es el que dirige fundamentalmente la actividad sobre la iniciativa del que aprende, y por ello se le pide fundamentalmente las siguientes funciones:

- Claridad en la presentación de la información.
- Establecer relaciones entre las ideas nuevas y las anteriormente adquiridas.
- Sistematizar la información o el contenido objeto de aprendizaje.
- Facilitar el acceso a la información.
- Despertar el interés sobre los contenidos que se presentan.

La explicación, lección, charla o conferencia, es una de las formas de acción formativa más practicada de la antigüedad, aún hoy es una de las formas más habituales, sobre todo en el caso de los niveles universitarios.

La explicación es la unidad de acción formativa en la que profesor comunica a los alumnos un conjunto de conocimientos, durante una sesión de clase.

### **3.2.2.- Planteamiento de una exposición.**

En esta fase se inicia y se desarrolla la explicación de un tema o concepto.

Consiste fundamentalmente en la presentación del contenido de aprendizaje y en la clarificación de los componentes y relaciones de la materia objeto de enseñanza en esa situación, a la que seguirá la actividad independiente, individual o grupal, de los estudiantes. Las características comúnmente aceptadas para definir lo que es una buena exposición son:

- *Debe ser clara y eficaz.* Es importante en sesiones presenciales, si hay un número elevado de alumnos. La claridad se consigue sobre todo por un lenguaje sencillo, de frases cortas, y muy adaptado al auditorio. Tener presente que lo más difícil y complejo puede ser comunicado, incluso a

sujetos que en principio parece que no lo pueden entender; el único requisito para ello es que nos expresemos en un lenguaje adecuado, comprensible para aquellos que escuchan.

- *La información debe ser sistematizada* adaptándola al auditorio; esto significa facilitar y establecer la comprensión de los contenidos. El orden y secuencia en los contenidos es imprescindible a la hora de ser enseñados. El orden supone proceder por etapas bien configuradas.
- *La presentación se realizará mediante mapas conceptuales* que permitan visualizar y clarificar los contenidos.

El mapa conceptual es una técnica creada por Novak como una estrategia para crear y establecer relaciones significativas entre conceptos. Por su forma ofrece rutas de aprendizaje, a través de las cuales se va realizando la construcción del conocimiento. En un mapa se representan *conceptos y relaciones* que sirven para orientar a las personas. En el caso del conocimiento de las personas los mapas conceptuales sirven para representar la adquisición, asimilación y estructuración del conocimiento. Sirven para facilitar la relación entre los conceptos y orientar su adquisición y comprensión. Ayudan tanto a los profesores como a los alumnos, por ello, pueden ser considerados como una estrategia de aprendizaje en sí y como un medio que utiliza el profesor en su explicación para asegurar la comunicación y comprensión de sus alumnos.

Un mapa, por tanto, es un esquema que ofrece:

- Organización del contenido en unidades o agrupaciones significativas.
- Segmentación de las representaciones en subunidades interrelacionadas.
- Estructuración serial y jerárquica de las unidades.

### **3.2.3.- Interacción con los estudiantes.**

La producción de la explicación no es un proceso unilateral sino que el profesor con los estudiantes construyen la acción y se produce el conocimiento a través del discurso de la lección. La interacción verbal y no verbal que se produce en el momento de la clase expositiva hace posible la transmisión de los

conocimientos y que los alumnos puedan comprender la información. Sin esta fase la explicación es algo cerrado, centrado solo en el que explica y es el tipo de metodología propia de una conferencia aburrida. Por ello, en esta parte de la exposición se debe incluir:

*Poner ejemplos:* Uno de los elementos más importantes en la tarea de comunicación didáctica se refiere a los ejemplos. Un ejemplo es un hecho, un texto, una anécdota, una narración que se emplea para demostrar o probar lo que se explica. Se trata de estimular el interés por el problema que se presenta, pero de forma cercana y comprensible, basándose en una situación de partida conocida.

Uno de los elementos que más ayudan a comprender un concepto o información que se necesita transmitir es buscar una situación que parezca atractiva y que tenga un significado relacionado con hechos históricos en los que se ha producido determinado concepto y que pueden ayudar a entender su significado. Pero también los cambios operados en los distintos ámbitos de la actividad humana y social actual, pueden ayudar a entender conceptos que subyacen o que se aplican.

Una estrategia importante para poner ejemplos puede ser el uso de la analogía en su dimensión más simple, se trataría de partir de lo familiar y cercano para entender conceptos más abstractos, el ejemplo típico es intentar comprender los complejos procesos mentales al compararlos con el ordenador.

Otro campo de ejemplos es la propia experiencia profesional y de aprendizaje del profesor, pero se debe tener en cuenta el auditorio para no abusar de ella; sin embargo, puede ayudar bastante el uso de la propia experiencia en su momento actual profesional, por aquello de que no hay mejor médico del que se ha sometido a los tratamientos que intenta demostrar o probar.

*Hacer preguntas:* La comunicación entre el docente y los alumnos se realiza fundamentalmente a través de las preguntas, que guían el camino de los contenidos de aprendizaje.

Las preguntas que realiza el docente pueden ser de dos clases:

- Preparadas: Deben ayudar a adquirir los conocimientos según el nivel con que se hayan planteado los objetivos, lo que supone diversos niveles de interrogación.
- No preparadas: Son las que surgen durante la interacción y sirven para establecer vínculos que permiten al formador ir clarificando lo que va explicando y adecuarse a las capacidades e intereses de los alumnos.

Siempre es bueno tener preparadas las mejores preguntas, porque si no pueden ser engañosas y simples.

Las preguntas las puede realizar el alumno. Así se asegura la participación del alumno y la creación de un clima de libertad que puede conseguir un mayor interés en la exposición que estamos realizando. Permiten el uso de las ideas y la exposición de las dificultades del alumno, y ofrecen, así, la posibilidad de reconducir el tema que se esté tratando.

#### **3.2.4.- Transferencia de los saberes.**

Este apartado, como todos los anteriores, no tiene porqué producirse en un cierto momento, en un orden lineal, pero tiene que estar prevista en el método expositivo.

*Transferir:* Significa trasladar los conocimientos que se han comprendido y aprendido a otras situaciones que se consideran más cercanas para el alumno; significa la aplicación de los conocimientos a situaciones reales. La recuperación de lo aprendido no siempre ocurre en el mismo contexto en que se realizó el aprendizaje, por ello, es necesario asegurar un proceso de transferencia que depende, al menos en parte, de la manera como ha sido almacenada, es decir, estructurada y organizada la información. Los contenidos recuperados dan lugar a una ejecución que permite verificar el aprendizaje que ha tenido lugar.

La fase de transferencia está destinada a proporcionar situaciones que obligan al alumno a utilizar el conocimiento en situaciones nuevas y de una manera diferente a como se ha utilizado hasta este momento; se trata precisamente de ejercitarse en conseguir un dominio de aplicación de lo aprendido a los problemas

tal como aparecen en la vida diaria. Se puede presentar un problema real, donde se pueda aplicar lo que se ha ido aprendiendo a lo largo del desarrollo lógico de los contenidos.

Es importante plantear la aplicación de los conocimientos porque, la fuerza o la rapidez de aplicación de lo que se ha aprendido se va a mejorar intensamente. En particular, se debe ejercitar la aplicación de las fórmulas, claves y procedimientos de solución de problemas de la vida real.

Ejercicios de aplicación:

Los ejercicios o actividades son una parte esencial de la clase. Tienen la función de enseñar a pensar dentro de una determinada lógica, ya desarrollar destrezas de procesamiento de la información.

La función del profesor en cuanto a los ejercicios es triple:

- Plantear y aclarar *en qué consiste* el ejercicio.
- Ayudar a los participantes durante el desarrollo de las tareas, si fuera necesario.
- Orientarles a la consecución del éxito.

La buena realización del ejercicio requiere:

- Tener muy claro en qué consiste el ejercicio, y saber cuales son los objetivos precisos que debe alcanzar y las técnicas y métodos que se deben emplear.
- El alumno debe estar convencido de la utilidad e importancia que el ejercicio tiene de cara a la obtención de los objetivos fijados.
- El ejercicio debe estar planteado de tal forma que se pueda obtener pronto sensación de éxito aunque sea a corto plazo; que pueda pensar de realizarlo por sí mismo.
- Los alumnos deben dominar todos los elementos fundamentales implicados en el ejercicio (conocimiento, destrezas, etc.).

- Demostrar con un ejemplo.
- El estudiante debe poseer las claves que le indiquen que el ejercicio está bien o mal realizado.
- El profesor durante la ejecución del ejercicio debe ayudar a realizar lo que verdaderamente no sepan hacer.
- Los resultados del ejercicio pueden discutirse en grupo.

Toda exposición tiene que tener un final, también estructurado y pensado. Entre las fases del método expositivo ocupa un lugar importante el final de la explicación, una de las partes que los profesores suelen tener menos en cuenta, ya que la clase se termina frecuentemente cuando se acaba el tiempo.

Al final de la exposición se debe hacer un resumen de las ideas principales. Se puede hacer volviendo al mapa conceptual y clarificando las ideas principales, o bien realizando, en ese preciso momento, un esquema con los alumnos. Este momento del proceso sirve también como comprobación de lo aprendido; puede complementarse mediante observaciones o preguntas promoviendo el feedback respecto a la comprensión de las ideas principales expuestas.

Es importante, en este apartado, llegar a una formulación muy breve pero clarificadora de las ideas que se han trabajado, pero sin las cuales no podemos decir que se haya comprendido absolutamente nada de lo que se intenta exponer para su aprendizaje; es preciso sintetizar los argumentos aportados y formular conclusiones, con la necesidad de repetir los contenidos más significativos.

La síntesis es la respuesta exacta a la pregunta: ¿de qué hemos hablado?, junto con las apreciaciones de los puntos fuertes y débiles de la exposición y recomendaciones para el trabajo posterior y para la sesión siguiente.

### **3.2.5.- El tiempo como factor importante en el método.**

El tiempo, tanto en la exposición como en todas las demás técnicas de enseñanza-aprendizaje, es un factor muy importante, no siempre valorado en su justa medida, que ha de tenerse en cuenta en cualquier proceso didáctico. El efecto del tiempo tiene un efecto didáctico. El efecto del tiempo tiene un impacto

psicológico, porque no transcurre igual para el que habla que para el que escucha. Indudablemente, siempre parece que es más largo, el mismo tiempo, para el que escucha. El nivel de aprendizaje logrado mediante la exposición presenta una curva ascendente al principio y luego decae bruscamente debido a la fatiga que supone tanto transmitir, como escuchar la información. Después de 20 minutos, o máximo 30, dependiendo de la capacidad de atención de los oyentes, se inicia un declive de la atención.

Naturalmente esta curva varía con las cualidades psicológicas de quien expone y de quien recibe la información.

### **3.2.5.1.- La distribución del tiempo.**

Para usar eficazmente el tiempo se tiene que lograr una coordinación entre dos variables; por una parte, el *tiempo de que disponemos*: una clase de una hora, un cuatrimestre, un trimestre o un curso de determinadas horas de duración; y, por otra parte, qué es lo que vamos a aprender y, por ello, *tiempo que necesitamos*. Un plan funcional exige adaptar estas dos variables: no ocupar mucho tiempo para poco contenido, porque esto produce fatiga, ni dar mucho contenido en muy poco tiempo, porque de la misma manera produce frustración. Por ello, tiene que ser planificado el tiempo.

En primer lugar hay que plantearse dos cuestiones:

- *Tiempo para qué*. En este apartado se deben tener prioridades sobre los puntos esenciales y los secundarios de un contenido, ver la dificultad y su relación con un tiempo que, según nuestra experiencia, se piensa que se va a necesitar. Pero en la interacción es cuando se puede ajustar el tiempo.
- *Tiempo para quién*. Indudablemente, en cualquier exposición necesitamos saber con quiénes se va a trabajar para adaptar el tiempo y la cantidad de información a las necesidades de los sujetos.

*Cómo distribuir el tiempo*: Puede ser útil seguir algunos pasos, que ayudan a concretar la tarea:

- Hacer un listado de los temas que vamos a trabajar en orden de importancia.
- Distribuir el tiempo entre ellos en principio en una valoración igual. Por ejemplo, si tenemos 10 aspectos que se considera importante incluir en una sesión y se tienen 60 minutos, teóricamente corresponden 6 minutos a cada apartado.
- Como todos los contenidos o componentes de la sesión no tienen la misma importancia, se le puede dar un índice de valoración a todos los apartados, y sobre todo a las actividades que se van a realizar. Como indicación se pueden distribuir en un sentido aproximado como sigue:
  - 10% *introducción y motivación.*
  - 30% *Planteamiento.*
  - 30% *Ejercicios de aplicación.*
  - 15% *Síntesis.*
  - 10% *Evaluación.*
  - 5% *Final.*

Los tiempos pueden ser planificados, pero también tienen que ser adaptados durante la exposición.

### **3.2.6.- Control de la exposición.**

El control en este momento trata de establecer una relación entre lo que se ha aprendido y lo que se pretendía; es un balance entre el deber y el haber. En el caso de que existan diferencias se intentará averiguar sus causas para poder corregirlas.

La *evaluación* debe entenderse como un medio de *orientación* para el propio profesor y de *motivación para el aprendizaje* de los alumnos.

En cuanto al profesor:



- Se intenta constatar si el camino elegido y los medios aplicados han sido eficaces. En este sentido, la evaluación afecta a la propia metodología de exposición, que como otros métodos tiene sus ventajas e inconvenientes.
- Una ayuda para saber cuál es el grado de aprovechamiento de los participantes y el nivel alcanzado por ellos, con vistas a tomar las medidas necesarias para seguir por el mismo camino o intentar mejorar la ruta.

En cuanto a los alumnos:

- Un intento de valorar la comprensión de las explicaciones y actividades realizadas.
- Un reforzamiento de la motivación al poder constatar los logros conseguidos, o también intentar aprovechar los errores para el siguiente proceso de aprendizaje.

### **3.2.7.- Aprender de los errores.**

El error es un concepto didáctico que, junto al de tareas, es clave en la actividad formativa. Según Bunge la negación y el error como principios de racionalidad suponen un procedimiento ligado a la adquisición de conocimiento. El error se convierte en instrumento de verificación de la hipótesis; la ciencia progresa gracias al error. Muchos autores acuñan el término de constructividad del error, considerándolo como la toma de conciencia y utilización de las contradicciones, absurdos y errores, con objeto de facilitar la comprensión de la realidad para resolver situaciones problemáticas.

El enfoque didáctico del error consiste en el uso de su condición constructiva y creativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fases en el tratamiento del error:

- Detección: localizarlo.
- Identificación, descripción y análisis de las causas del mismo.
- Corrección de la resolución incorrecta del problema.
- Rectificación, o asimilación de la forma correcta.

## **Capítulo 4**

### **Metodología de Investigación**



#### 4.1.- Justificación de la investigación.

Todo el que se decide realizar una tesis doctoral lo hace pensando en los principales aportes que daría con su investigación al campo del conocimiento.

Desde nuestro punto de vista, existen varias razones que nos motivaron a realizar ésta tesis, centrada inicialmente en el *estilo docente* del profesorado de Educación Física y que, como debe ocurrir cuando abordamos la investigación desde el paradigma interpretativo, se ha ido deslizando hacia el terreno de la evaluación de la docencia universitaria que de forma natural ha ido creciendo a medida que se ha desarrollado la investigación.

En los últimos tiempos en Cuba, se ha estado experimentando cierta tendencia al estudio de la actuación del profesorado teniendo en cuenta su formación académica en los estudios de pregrado y también la valoración y evaluación de los currículum, ya sean los que se derivan del proceso de formación profesional o aquellos que tienen incidencia en su desempeño profesional.

Al recoger como punto inicial de referencia los “estilos de enseñanza”, inevitablemente en el ámbito de la Educación Física tenemos que citar a autores “clásicos” de nuestra disciplina que han incursionado en esta temática. Tal es el caso de los consagrados como Mosston que realizó su libro *“Teaching Physical Education”* en el cuál propone siete estilos de enseñanza (E.E.) distribuidos en función del reparto de decisiones entre profesor/a y alumno/a (Mosston, 1966). Luego, publicó su segundo libro *“Teaching Physical Education: from Comand to Discovery.”* (Mosston, 1978). Estas publicaciones de Mosston sirvieron para ser clarificadas y enriquecidas años más tardes por Ashworth (Mosston y Ashworth, 1993). La última publicación que conocemos de ambos, ha perfeccionado aún más la teoría sobre los estilos de enseñanza y su aplicación en la práctica (Mosston y Ashworth, 1994).

En este ámbito también debemos reparar brevemente en algunos de los estudios o aportaciones de diferentes autores en la década de los 90. Para Silverman (1991) existen vínculos consistentes entre el Continuo de E.E. y las respuestas del alumnado. La propuesta de E.E. planteada por Delgado (1991) en

España, la cuál sigue y respeta los E.E. difundidos por Mosston y Ashworth (1994), pero con algunas modificaciones. , Don Franks (1992), o las aportaciones de Boyce, (1992).

Por su parte Brunner y Hill (1992) el uso de los E.E. también en sesiones de entrenamiento se hace fundamental en cuanto posibilita una mejor planificación, aprendizaje técnico y enseñanza de conocimientos. Goldberger y Howarth (1993) concluyen en su trabajo que el uso de los E.E. son necesarios debido a que permiten una amplia variedad de destrezas motoras o de otra índole, además que supone un acercamiento a la enseñanza efectiva y facilita el desarrollo adecuado del currículum. En el 1994 Delgado hace un análisis de la intervención didáctica en Enseñanza Primaria y destaca los aspectos de mayor importancia para la adecuada planificación docente y su relación con los E. E. Por su parte, Piéron (1996) reconoce que el “Continuo de E.E.” fue, la mejor oportunidad de pasar de la teoría a la acción en E.F.

Delgado, Medina y Viciano (1996) realizan una investigación sobre las preferencias de futuros profesionales de E.F. en la aplicación de los Estilos de Enseñanza. Los resultados indican que existe una clara tendencia hacia los Estilos participativos, individualizadores, creativos y socializadores. Por el contrario, se aprecia una valoración negativa hacia los tradicionales, sobre todo en su concepción más estricta. Pankratius (1997) ofrece una visión de los E.E. estudiando actividades de similares características. Los resultados indican que se obtienen niveles significativos de aprendizaje para todos los estudiantes y que existen diferencias en cuanto a los E.E. empleados, en tanto que con su particular estructura se favorece una serie de aprendizajes. En este estudio se establece también que sería necesaria una mejor formación del profesorado de Educación Física en los E.E. para sacar un mayor provecho a sus enseñanzas y conocimientos. Delgado (1998, 1999) estudia la relación de las teorías implícitas de la enseñanza y los Estilos de Enseñanza en profesores/as en formación inicial y profesores de E.F. que ya ejercían la profesión. Los resultados muestran que entre los futuros profesores/as existe una tendencia hacia los Estilos Innovadores. Se aprecia una tendencia a considerar deseable la utilización de Estilos Cognoscitivos y una clara valoración

negativa hacia los Tradicionales. Entre los profesores de E.F. se observa también una tendencia positiva hacia los Estilos de Enseñanza Innovadores, Socializadores, Individualizadores, Creativos. Se observa también una tendencia positiva hacia los Cognoscitivos y una clara valoración negativa hacia los Tradicionales.

En referencia explícita a la formación universitaria, en un estudio realizado en Chile motivado por el desinterés de estudiantes para asistir a clases, en una de las conjeturas para explicar este resultado se planteaba un desajuste entre las expectativas de los alumnos sobre la universidad y la enseñanza que esta les ofrece. Lo que demostró que por buenos profesionales o investigadores que sean, los profesores carecen de un conjunto suficientemente amplio de recursos pedagógicos que permitan configurar *estilos de docencia* acorde a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

En este mismo estudio se muestran cuatro estilos de docencia que expresan su forma de concebir la naturaleza humana, su manera de pensar sobre el aprendizaje y la mejor forma de organizar la enseñanza.

El primer estilo de docencia que nos muestra está caracterizado por orientarse hacia el trabajo riguroso, a la eficiencia, al orden y a la cobertura del contenido lo más completa posible. El profesor enfatiza el logro de determinadas habilidades y destrezas, interesándose más en el resultado que consigue el alumno, que en el proceso que realiza para alcanzarlo.

El segundo estilo se caracteriza por la calidez personal, la empatía, la preocupación por los demás y por sus relaciones interpersonales, mostrando en ocasiones las interacciones de los alumnos se convierten en contenido de actividades de enseñanza. El profesor que asume este estilo corre el riesgo de omitir los contenidos en los cuales no es posible imprimir un sello afectivo por el excesivo compromiso con los problemas personales de los alumnos.

Caracteriza al tercer estilo docente, la orientación hacia las ideas, conceptos y el pensamiento racional. Se aboga por la capacidad de pensar críticamente y en forma independiente, enfatiza en la resolución de problemas y la generación de

nuevo conocimiento. Como estrategias docentes prefiere el método socrático, el aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas.

Una última propuesta es el cuarto estilo de docencia que se distingue por el entusiasmo la perspicacia y la capacidad del profesor para innovar. El docente que lo practique trata de inspirar a sus alumnos a explorar nuevas posibilidades y a expresarse mejor creativamente. Otorga especial atención a la belleza, la simetría, armonía y, en general, las cualidades estéticas de las ideas.

Se trata entonces de que el responsable del proceso formativo logre una interacción pedagógica fructífera, mediante la articulación entre los estilos de docencia, de esta forma el docente tendrá una amplia gama de recursos pedagógicos, tanto para identificar los estilos de aprendizaje de sus alumnos como para adecuar su forma de enseñar.

Partiendo de estos estudios y de los antecedentes que nos motivaron a realizar esta investigación pretendemos que nuestro trabajo pueda proporcionar una base teórica amplia que nos sirva para reflexionar sobre los estilos docentes o *estilos de enseñanza* en Cuba. Concretamente, nuestro estudio se centra en el profesorado universitario del Departamento “Didáctica de la Educación Física”.

Generalmente los docentes universitarios adoptan diferentes estilos para impartir sus asignaturas en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje que ocurre en nuestras aulas. Estos estilos caracterizan de cierta manera como se desarrolla la dirección del proceso docente educativo hacia el interior de las Universidades. Siguiendo las nuevas tendencias marcadas desde el trabajo basado en competencias, los modelos que se proponen de estilo docente se orientan a romper la unidireccionalidad tradicional Docente – Estudiante, para buscar enfoques de “alineamiento constructivo”, en los que la definición de los métodos de enseñanza se engranan junto a la definición de las competencias y los sistemas de evaluación a utilizar (Biggs, 2005; Prieto, 2004). Esto significa que el reto que se nos plantea se orienta no tanto a la elección de un único estilo de enseñanza, sino que pretende conseguir que “... la planificación de los escenarios metodológicos

elegidos nos conduzcan de manera eficaz a las metas propuestas” (De Miguel, 2005).

Centrándonos en los métodos didácticos utilizados en el ámbito universitario, principales referentes previos de nuestra investigación, varios son los autores que han trabajado en torno a ellos, clasificando los mismos en diferentes modalidades y tipos (Bireaud, 1990, Brown y Atkins, 1993, Navaridas, 2004), pero en nuestro caso, el principal referente lo vamos a situar en los trabajos de De Miguel (2005), que los identifica agrupados en torno a tres grandes bloques en base a la intencionalidad que persiguen, individualizar, socializar o globalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### **4.1.1.- Objeto de estudio:**

Queremos centrar nuestra investigación en la implementación en el aula del plan de estudios en la titulación de Cultura Física. Esta investigación pretende buscar la colaboración de los docentes, estudiantes y egresados para que nos ayuden con sus experiencias a penetrar a través de sus criterios en la calidad de la enseñanza para la formación profesional. Además desde su voz queremos conocer la percepción que tienen sobre la situación que presentan actualmente los estudios de Cultura Física en Cuba y de manera específica en la Facultad de Cienfuegos.

En definitiva, estas y otras cuestiones han hecho que nuestro interés esté en descubrir<sup>3</sup> *cuáles son las teorías implícitas de los agentes que intervienen en el proceso de formación de los licenciados en Cultura Física sobre la implementación del currículum en el aula universitaria.*

La intención desde esta investigación es evaluar, para esclarecer propuestas de mejora que ayuden a la prosperidad de la formación de los futuros profesionales de Cultura Física. Progresos que entendemos deben incidir en el perfeccionamiento de las experiencias escolares vinculadas con la Educación Física. Además,

---

<sup>3</sup> *“Descubrir es, pues, construir conceptualmente la realidad, pero no de manera arbitraria y caprichosa, sino de manera racional y de acuerdo con la cultura del discurso crítico, y construirla conforme a la propia realidad, explicando y destruyendo las apariencias engañosas. Construir conceptualmente la realidad es tanto elaborar un mapa de la misma, mapa que no es la realidad ni su reflejo, pero que la representa, interpreta y hace inteligible” (Beltran en Alonso, 1997).*



entendemos que la investigación realizada debe ayudar a los docentes universitarios a reflexionar sobre su práctica y buscar estrategias que lo ayuden a elevar la calidad de sus clases.

#### **4.1.2.- Objetivos de la investigación:**

Partiendo del objeto marco establecido anteriormente, nuestro objetivo general de investigación se va a centrar en: *Evaluar la implementación curricular propuesta para la titulación de Cultura Física, durante el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de los profesionales de esta área, a partir de las experiencias vividas que pudieran manifestar.*

Partiendo de este objetivo general, distinguimos como objetivos específicos:

- Identificar las principales debilidades en la interpretación de las indicaciones que tiene el modelo del profesional en el nuevo plan de estudio que pudieran incidir en su práctica docente.
- Conocer la percepción de los estudiantes sobre la experiencia vivida en el aula en la implementación del nuevo plan de estudio.
- Contrastar los criterios de las experiencias vividas en planes anteriores con egresados de la carrera.
- Hacer visibles las resistencias de profesorado, estudiantes y egresados respecto a los cambios curriculares implementados.
- Conocer las limitaciones que impiden el desarrollo del currículum propuesto.

#### **4.1.3.- Contexto de la investigación:**

La elección del contexto de investigación viene determinada, en primer lugar, por la necesidad de trabajar en "...contextos relevantes al problema de investigación..." (Vallés 1997, p. 91) para después, dentro de estos contextos relevantes, seleccionar los participantes adecuados para el estudio.

En segundo lugar nos guiaremos por criterios que tienen que ver con “consideraciones pragmáticas” citadas en Vallés (1997) y la “consideración de la accesibilidad” que también aparece en Vallés (1997).

Nuestro contexto se ubica en la Facultad de Cultura Física en la Universidad de Cienfuegos, que presenta una estructura de tres departamentos docentes los cuales son: Didáctica de la Educación Física, Didáctica del Deporte y Ciencias Aplicadas, conformado por un total 35 profesores, de ellos 3 ostentan el grado científico de Doctor y 8 el de Master. Además, 13 profesores poseen la categoría docente de Instructor; 19 como Profesor Asistente y 3 como Profesor Auxiliar. En su entorno se encuentra un gimnasio de pesas, un gimnasio de Judo y un centro de estudio de actividad física y salud. Centralmente nuestro estudio se realizará en el cuarto año de la carrera en todas las modalidades de estudio, o sea, en los diferentes cursos que se incurre, el Curso Regular Diurno, el Curso Regular de Atletas y Curso para trabajadores de la titulación de Cultura Física, con la participación de profesores del departamento Didáctica de la E.F que han tenido incidencia directa con estos estudiantes, durante estos primeros años de formación.

## **4.2.- Metodología:**

### **4.2.1.- Justificación:**

Soltís (1984) nos propone la necesidad de estudiar la tradición filosófica, de forma que podamos encontrar las raíces y justificación de las diferentes perspectivas que ofrece hoy día la investigación educativa. Según este autor, tres corrientes filosóficas han dominado en este sentido, el empirismo lógico (positivismo/neopositivismo), la *teoría interpretativa* (fenomenología, hermenéutica, historicismo e interaccionismo simbólico) y la teoría crítica (neomarxismo). La coexistencia de estos tres enfoques es la característica más sobresaliente que define la situación actual de la investigación educativa.

Apoyándonos entonces en lo expuesto por los expertos, ubicamos nuestra investigación, basándonos en los puntos claves que fundamentan las corrientes filosóficas o paradigmas antes mencionados. Para seleccionar el método más apropiado, partimos de la base, primero, que cuando investigamos las creencias,

vivencias y acciones de las personas, no existe una verdad absoluta, sino que ésta depende de las distintas percepciones de la “realidad” y de las vivencias e influencias contextuales de los participantes. Entendemos que las teorías implícitas, los modelos personales, las diferentes percepciones y las expectativas individuales no pueden observarse directamente, sino que deben extraerse formulando cuestiones a los implicados. Por estas razones, el método cualitativo con una aproximación fenomenológica, hermenéutica o interpretativa es el más indicado en este caso.

En toda investigación, es fundamental elegir correctamente el paradigma que más se ajusta a los intereses y necesidades que se plantean (Husén, 1988). Desde un marco global, nuestro estudio se ubica dentro de un paradigma interpretativo (Pérez Gómez, 1985; Erickson, 1989;...) y holístico, ya que la naturaleza de las preguntas que nos planteamos en esta tesis así lo requieren. No obstante queremos señalar que en la actualidad el término paradigma, que tradicionalmente se ha utilizado para referirse a la articulación entre determinadas perspectivas epistemológicas y teóricas, ha caído en un cierto desuso, porque a veces conlleva cierta intolerancia y una visión reduccionista de los diversos tipos de investigación existentes. Sandín (2003)

Preferimos por lo tanto, seguir las indicaciones de Vallés (1997) y utilizar una terminología más abierta, para referirnos a sistemas que no estén cerrados en sí mismos. Desde este punto de vista hablaremos de perspectivas o tradiciones.

Dentro de un marco global, nos ubicaremos en un enfoque interpretativo (Pérez Gómez, 1985; Erickson, 1989; Colás y Buendía, 1994). Para nosotros los principios generales que caracterizan a este tipo de investigación son de forma esquemática:

- Los conceptos y explicaciones se elaboran inductivamente a partir de los datos recogidos de la “realidad”.
- Siempre se estudia una realidad ubicada dentro de un contexto particular.

- Principalmente, se utilizan técnicas de observación y entrevista (aunque también cabe analizar documentos y artefactos cuando es necesario).
- Los instrumentos de colección y análisis de datos son el investigador y los nativos del contexto.
- El investigador debe intentar que sus creencias previas ante los fenómenos que observa no se interpongan con la “realidad” observada y descrita.
- El investigador contempla los diversos significados, consciente de que no hay una verdad absoluta; por tanto debe intentar aceptar y describir lo más precisamente posible todas las perspectivas que se le presenten.
- Se utiliza la narrativa para interpretar lo observado, aunque no se prescinde de los datos numéricos siempre y cuando puedan aportar un mejor entendimiento de los resultados.
- Se huye de la generalización y más bien se busca la “transferencia” de los resultados a contextos similares.
- Se asume que todos los escenarios tienen valor y nunca se desprecian acontecimientos por triviales que parezcan. Estos acontecimientos pueden aportar la clave de lo observado.
- El proceso de investigación constituye un esfuerzo constante de reflexión sobre, y reconstrucción de, una “realidad” determinada.

#### **4.2.2.- Proceso metodológico a utilizar.**

En el siguiente apartado trataremos de describir el proceso metodológico a seguir en nuestro trabajo de forma que podamos explicar cómo vamos a hacer para cumplir nuestros objetivos de la investigación. Para hacer comprensible todo el proceso, vamos a seguir las siguientes secciones: Los participantes; recogida de datos; análisis de los datos; consideraciones éticas y criterios de rigor y su aplicación en este estudio

#### **4.2.2.1.- Los participantes.**

*“Uno de los criterios principales en la investigación cualitativa con respecto a los participantes, es el hecho de que éstos sean capaces de entender y describir la “realidad” o “fenómeno” que nos ocupa”.* (Muros Ruiz, 2003) por lo que su selección será siempre teniendo en cuenta el propósito de: *“que sean capaces de responder a las preguntas que se les hace con respecto al fenómeno a investigar”* (“purposeful sampling”; Patton, 1980).

En el caso que nos compete, dado el objetivo del estudio, determinamos utilizar tres puntos de vistas distintos, es decir, tres agentes importantes a nuestro criterio, en el análisis de la aplicación de un curriculum; tres vértices que nos permitan interpretar lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje desde perspectivas diferentes, el alumnado por ser quien aprende, el profesorado por ser quien enseña y el egresado por la experiencia en la comparación que nos pudiera brindar. Para la selección de esta muestra, tuvimos en cuenta varios criterios que nos permitieran hacer una buena selección de la misma, donde en el caso de:

##### **El alumnado:**

- Que fueran alumnos cuya experiencia en el nuevo plan de estudio haya sido desde sus inicios.
- Que fueran alumnos de los diferentes cursos que se aplican en la Facultad.
- Que pretendieran ayudar al estudio con sus criterios y experiencias vividas en el tiempo de estudio.

##### **El profesorado:**

- Que fueran profesores del Departamento Didáctica de la Educación Física.
- Que estuvieran dispuesto a compartir con el investigador sus ideas y prácticas en relación con el tema en cuestión.
-

**Los egresados:**

- Que fueran profesores graduados de los diferentes planes de estudios implementados hasta la fecha en la titulación que se estudia.
- Que tuvieran disposición de ayudar con sus criterios y experiencias en relación con el tema en cuestión.

**El proceso de selección ha sido el siguiente:**

Después de un profundo análisis de los cursos que se imparten en la facultad, llegamos a la conclusión de tomar a toda la muestra de estudiantes de 4to. año de la carrera, por ser estos los estudiantes de mayor experiencia en la implementación del nuevo plan de estudio. En la selección de la muestra del profesorado tuvimos en cuenta el Departamento Didáctica de la Educación Física, debido a la composición variada que presenta con muchos profesores jóvenes de poca experiencia y la utilización de alumnos ayudantes para el completamiento de la impartición de la docencia. A la hora de la elección de los egresados, se seleccionó a un grupo matriculado en la superación postgraduada de Maestría que se impartía en esos momentos en la Facultad, compuesto por profesores de la sede universitaria, entrenadores y profesores de Educación Física, además de escoger una escuela de nivel primario en donde estuvieran profesores de experiencia para incorporarlos a la muestra de los egresados. Con todos se contactó y se dejó patente de su aceptación de participar en el estudio (ver anexo).

**Los derechos de los participantes respetados en la investigación han sido:**

- Protección de su identidad mediante la utilización de seudónimos.
- Libre expresión de sus ideas.
- Retirada incondicional del estudio en cualquier momento que consideraran oportuno.
- Revisión de transcripciones de sus entrevistas de los resultados antes de su defensa y publicación.

### **El investigador se ha comprometido a:**

- El envío de las transcripciones de sus entrevistas y un borrador de los resultados preliminares para que los revisaran e hicieran los cambios que consideraran oportunos antes de su defensa y publicación del estudio.

#### **4.2.2.2.- Recogida de datos.**

Según la clasificación de las técnicas cualitativas de recogida de datos, (Colás y Buendía 1994). Se utilizarán técnicas *interactivas o directas*. La entrevista individual y grupal ha sido nuestra principal técnica de recogida de información. Por otra parte también hemos utilizado el análisis de documentos como técnica no interactiva para analizar los planes de estudios, reglamentos de trabajo metodológicos y programaciones de las asignaturas.

##### **4.2.2.2.1. La Entrevista.**

**La entrevista** es considerada como una parte integrante de la observación participante (Spradley, 1980; Guba y Lincoln, 1981). Porque se recabará información a través de los profesores sobre los estilos docentes empleado por ellos en clases, entre otros aspectos de carácter importante que engloban el problema y que pueden aparecer a lo largo de la observación participante. Pensamos que es una vía fructífera para conocer aspectos relevantes antes y después de la observación participante que puede explicar la actuación del profesorado.

Según Ruiz Olabuénaga (1996) la entrevista es una técnica para obtener que alguien transmita oralmente al entrevistador su definición personal de una situación. Como recogen Rodríguez, Gil y García (1996) la entrevista se desarrolla a partir de cuestiones que persiguen reconstruir lo que para él –el entrevistado- significa el objeto de estudio suponiendo un proceso de aprendizaje mutuo. Ruiz Olabuénaga (1996) considera que la entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, culturales, sociales, conductuales, etc.) del entrevistador lo mismo que las del entrevistado.

Enfocaremos la entrevista como un acercamiento a la figura del individuo como actor que desempeña dramatizándolo, un cierto modelo de rol social Alonso (1998). De este modo, cuando un individuo se presenta ante otros, su desempeño tenderá más a incorporar y ejemplificar los valores que espera que sean atendidos por la sociedad desde su grupo de referencia. Y en este sentido es especialmente interesante para determinar los discursos arquetípicos de los individuos dentro de sus grupos referenciales. Lo que el entrevistador persigue con la entrevista no es contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otras personas. Lo que realmente importa no es el conocimiento sino las explicaciones que los participantes construyen.

Woods (1989) llama a las entrevistas de investigación conversaciones o discusiones para significar el proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse limitados por papeles predeterminados.

Como apunta Santos (1990), una de las formas de conocer qué es lo que sucede y por qué sucede precisamente eso en un Centro escolar es preguntar a los que están inmersos en su actividad o como recogen Rodríguez, Gil y García: “la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.168) o Pérez Gómez (1994b, p. 127) la entrevista “pretende indagar en diferentes representaciones, en el pensamiento, en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habituales buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar”.

Así mismo, compartimos la idea de Ruiz Olabuénaga (1996) de que para entender por qué las personas actúan como actúan, hay que comprender el sentido único que ellas dan a sus actos, y para ello, lejos de suponer que el investigador conoce, a través de los comportamientos exteriores, el sentido que los individuos



dan a sus actos, qué mejor que preguntárselo a los interesados, para que estos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado.

Al realizar las entrevistas hemos tenido en cuenta no sólo lo que los informantes manifiestan explícitamente, sino también las respuestas que se evaden y las preguntas que se ignoran, ya que con mucha frecuencia las omisiones revelan datos que pueden ser significativos, Goetz y LeCompte (1988).

La información que nos proporciona el entrevistado, va a venir impregnada de una orientación e interpretación determinada en función de sus experiencias, por ello, no debemos dejar de considerar que en algunas ocasiones, más que el relato detallado que se nos ofrece, lo verdaderamente importante será precisamente tener en cuenta la orientación e interpretación que ofrece el informante. En este sentido Taylor y Bogdan consideran que el papel del informante no sólo consiste en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo describen

Autores como Aguirre (1995); Colás y Buendía (1994); Rodríguez, Gil y García (1996), Ruiz Olabuénaga (1996) y Woods (1989) entre otros, recogen una serie de factores que siempre debemos tener en cuenta a la hora de realizar una entrevista; pautas muy fáciles de decir, pero difíciles de poner en práctica, ya que entendemos que las condiciones que ofrecen cada una de las realidades estudiadas, incluso dentro de una misma investigación, son tan divergentes, que continuamente tendremos que estar ajustando nuestra actuación al contexto. Aguirre (1995) los concreta en:

**Factores en relación al entrevistador:**

- El desarrollo de la entrevista depende, en su mayor parte, de la acción del entrevistador.
- La experiencia en la técnica de la entrevista es un elemento crucial, pues el entrevistador cuidará aspectos que favorecerán la colaboración del

entrevistado y evitará los efectos distorsionadores que comportan toda entrevista.

- El entrevistador procurará crear un clima favorable mostrándose tranquilo, siendo abierto, respetuoso y no ofensivo con las respuestas de su interlocutor, siempre escuchando y no cortando el discurso del entrevistado.
- También es muy importante controlar el ritmo de la entrevista y dinamizarla cuando sea necesario, por ello no debemos, por ejemplo, leer al pie de la letra las preguntas en las que consiste el guión.
- Deberá adecuarse al ritmo lingüístico del entrevistado y no utilizar palabras demasiado técnicas.
- Lo que nunca debería hacer un buen entrevistador es ser agresivo, crear un clima demasiado formal y rígido, mostrarse nervioso, hablar descontroladamente interrumpiendo al entrevistado, crear discusiones, intentar persuadirlo o desvalorizar respuestas del entrevistado, pues con ello no se conseguirá ningún tipo de colaboración, implicación e información.

**Factores en relación al entrevistado:**

- Nivel de conocimientos sobre la información resultante de la entrevista. Depende del tipo de entrevista, de opinión o de diagnóstico.
- La facilidad de expresión es importante, pues la torpeza o el registro lingüístico restringido entorpecerían el común entendimiento entre entrevistador y entrevistado.
- La motivación por parte del entrevistado es vital en cuanto a la implicación de éste en la entrevista.
- El conocimiento de roles: ayuda al buen desarrollo de la entrevista.

### **Factores ligados a la situación:**

Son variables que pueden afectar al desarrollo de la entrevista y pueden incidir en su validez y fiabilidad. Nos referimos tanto al lugar como a la duración de la entrevista:

- Condiciones generales: factores como la iluminación, mobiliario, ruido, dimensiones del local, etc. La posición de los participantes debe propiciar una buena comunicación no verbal.
- Tiempo: el ritmo de la entrevista es una variable muy importante para la cooperación del entrevistado.

Como esquema básico de las entrevistas, seguiremos la propuesta de Aguirre (1995), diferenciando los siguientes espacios:

*Presentación y toma de contacto.* En ella realizaremos nuestra presentación, la finalidad de la misma y comenzaremos la entrevista con una serie de preguntas irrelevantes para relajar tensiones y crear un clima distendido.

*Cuerpo de la entrevista.* Tras una explicación previa del “guión”, se pasará a trabajar con los temas previstos, intentando realizar un planteamiento que vaya desde cuestiones de carácter global hacia otras más específicas.

*Cierre:* Recordar aspectos pendientes, próxima entrevista, en caso de realizarse, compromiso adquiridos de revisión del informe de investigación, agradecimiento por la colaboración prestada, etc.

Pero como recoge Santos (1990), el entrevistador deberá estar abierto a cualquier veta de información imprevista, surgida en la conversación.

### **La entrevista en nuestra investigación**

Para Aguirre (1995), que aglutina las propuestas de diferentes autores en relación con la clasificación de las entrevistas son cuatro los parámetros que dan la base para clasificar las entrevistas: forma, número de participantes, finalidad y método teórico.

Según la forma de la entrevista llama entrevista semiestructurada a la que se realiza a partir de un guión en el cual se recogen todos los temas para desarrollar en el diálogo, pero nunca se recogen preguntas concretas. Este es el tipo de entrevista que hemos realizado en nuestra investigación, de forma individual donde los guiones orientativos centrarán los temas que interesan en la investigación, cuidando de que no exista una completa entrega a la improvisación ni lo que Santos (1990) denomina un bombardeo rígido de preguntas ordenadas.

La elaboración de los guiones previos para la realización de las entrevistas, está presidido por la elección de una serie de preguntas de carácter abierto y para su confección hemos seguido la propuesta de Spradley (1979) recogida por Rivera (1999) que diferencia tres tipos generales de cuestiones: descriptivas, estructurales y de contraste. Así desde las cuestiones “descriptivas” hemos pretendido aproximarnos a las vivencias de los sujetos, sus opiniones, creencias y teorías implícitas que sustentan su conocimiento. Las preguntas planteadas con un enfoque “estructural” jugarán su papel de cara a la comprobación de aspectos relacionados con los marcos teóricos de referencia. Por último, desde el planteamiento de cuestiones “inductivas” o de “contraste” encontraremos información útil para contrastar las informaciones obtenidas en los grupos de discusión.

A la hora de realizar las entrevistas hemos procurado respetar las pautas descritas anteriormente pero, ante todo, nos parece fundamental crear un clima inicial lo más cordial posible. Para lograr este fin, entendemos que su concertación previa debe respetar al máximo los intereses del entrevistado, especialmente en cuanto a fijar el día, hora y lugar de realización, buscando siempre la máxima adaptación a sus necesidades. En ningún caso nos parece oportuno forzar situaciones y, en todo momento, respetamos la libertad de los sujetos de acceder o no a la entrevista.

En la línea propuesta por Woods (1989), tres serán los atributos que hemos tratado de respetar en el desarrollo de las entrevistas; en primer lugar, tratar de establecer un clima de “confianza” que nos permita establecer un buen “Rapport” con nuestro interlocutor o interlocutores, teniendo presente que la neutralidad y el

cultivo de aquello que compartimos, pueden ser dos buenos pilares para provocar el acercamiento. En segundo lugar hemos procurado despertar nuestra “curiosidad” por conocer sus opiniones, percepciones y sentimientos y así poder romper la fachada inicial que suele aparecer en los primeros contactos; por último, facilitar la “espontaneidad” del entrevistado ha sido otro de los restos planteados, para poder acercarnos a lo más profundo de sus pensamientos, tratando de evitar para ello conducir o sugerir en exceso, mediatizando las respuestas de nuestro interlocutor.

### **Nuestra experiencia con las entrevistas**

Al comenzar con la aplicación de las entrevistas, queremos señalar de manera transparente y sincera que tuvimos nuestros tropiezos en las primeras que se realizaron, debido a que la falta de experiencia de realizar este tipo de entrevista con características tan especiales, donde el guión nos servía solo de asesoramiento y donde no podíamos conformarnos luego con hacer solamente las preguntas que como guía aparecían en el ya mencionado guión. La constante posición de inconformidad al hacer algo en el cual se tienen pocas experiencias, nos hizo consultar el criterio de algunos expertos en el tema que lograron esclarecer nuestro accionar en la aplicación de las entrevistas, donde y para buscar ganar en experiencia se entrevistaron algunos pocos estudiantes de otros cursos y dos profesores de otros departamentos no seleccionados como participantes en la investigación. Este entrenamiento previo, nos sirvió de referente y filtro para prever futuras actuaciones con los participantes seleccionados.

Posteriormente a este breve entrenamiento, nos encausamos a aplicar las entrevistas al profesorado participante, utilizando una grabadora de cinta y otra digital, con el objetivo de grabar todas las opiniones que allí se manifestaran, de manera que pudieran ser descritas con más detalles en las transcripciones, permitiéndonos recoger en ellas, las muestras de incertidumbre, aprobación o no de los temas reflejados que posteriormente nos servirían para el análisis. Estas entrevistas con el profesorado nos permitieron madurar un poco más en la aplicación de aquellas otras que nos correspondería hacer en forma grupal al alumnado, a las cuales nos enfrentamos con mejor seguridad y aplomo. Como experiencia asumida de estas entrevistas, impactamos con un alumnado un poco

retraído al principio, sin deseos de participar, ni opinar, correspondiéndome a comenzar con preguntas quizás de corte general que dieran introducción al debate en la confrontación del tema que más nos interesaba y a donde conducimos luego la entrevista. Es significativo decir que el apoyo en estas preguntas de corte general y en ocasiones dirigidas a alumnos directamente para que comenzaran a impartir sus pensamientos, nos permitió que fueran perdiendo el miedo de opinar y ganaran en confianza de diálogo. Al profesorado egresado le aplicamos también una entrevista grupal, donde al parecer nos ocurrió como en los grupos de estudiantes, donde hubo un comienzo un poco silencioso que se fue perdiendo, en la medida que se les fue brindando la confianza y la importancia del estudio, por lo que el debate fue de mucha utilidad. Estas entrevistas grupales nos resultaron muy interesantes, debido a que en la práctica del debate, las opiniones se discutían con matices diferentes, llegando a provocar disputas fuertes entre algunos de los criterios emitidos. Este tipo de porfías se detectaron también en las entrevistas grupales al alumnado.

Al terminar el análisis de los resultados de las entrevistas y el informe, intentamos hacer llegar a los participantes los resultados de todas las opiniones recogidas, donde solamente pudimos hacerle llegar estos resultados a algunos de los profesores del departamento, que pudieron aclararse en muchas cosas y nos brindaron mucha información para la elaboración de las conclusiones de nuestra investigación. Nos fue difícil volver a reunir al alumnado y el egresado entrevistado por problemas de tiempo y de docencia.

#### **4.2.2.3.- Análisis de los datos.**

A la hora de enfocar el análisis de nuestros datos tomamos como referente teórico el método propuesto por Glasser y Strauss (1967), de Comparación Constante orientando el análisis a la saturación de información y no al logro de certezas universales ni a la prueba de causas y que es aplicable a todo tipo de información cualitativa. El foco de análisis no está meramente en la recogida u ordenamiento de masas de datos, sino en la organización de las ideas que emergen del análisis de estos (Glasser y Strauss en Vallés 1986).

Otra característica del método Comparativo Constante definida por Strauss y Corbin (1990), es la idea de que la recogida de datos y su análisis son procesos estrechamente ligados y que deben ocurrir alternativamente ya que el análisis dirige el muestreo de los datos. Además se produce cierta identificación entre el proceso y las técnicas de codificación.

Para Devís y Sparkes (2004), el análisis es un proceso que busca simplificar la información en células unificadoras que den sentido a la información procedente de la recogida de datos. No es una fase más de la investigación sino un proceso continuo que se prolonga durante toda la investigación y que se superpone a todas las fases de la misma.

Cualquiera de las fases del proceso de investigación, puede conceptuarse como analítica. Ya desde el planteamiento del problema que se estudia, el investigador se ve obligado a ir analizando el fenómeno en cuestión. López-Aranguren (1996), presenta las principales operaciones analíticas de manera esquemática, señalando que las fases previas siguen operando a lo largo del análisis. Señala cinco momentos diferentes que son:

- ❖ De los datos brutos a la categorización inicial: codificación abierta.
- ❖ El desarrollo de las categorías iniciales: búsqueda de propiedades, codificación axial, registro de notas teóricas (memos).
- ❖ La integración de categorías y sus propiedades: trazado de esquemas gráficos, construcción del árbol de categorías.
- ❖ Delimitación de la teoría: búsqueda de categorías centrales.
- ❖ La escritura de la teoría: publicación de resultados.

A lo largo de nuestra investigación, el proceso de análisis ha resultado inseparable de la recogida de datos. Incluso ha estado presente en la primera etapa, cuando elaboramos el marco teórico de referencia.

La conexión entre recogida de datos y análisis está señalada en numerosos manuales de investigación cualitativa. Sin embargo el procedimiento y los rasgos característicos concretos de cada análisis son muy particulares en cada

investigación por lo que es recomendable explicitarlo en cada trabajo. En nuestro caso hemos optado por redactar un tipo de informe de investigación que cubra esta necesidad, dejando en primer lugar que emerja el discurso de los participantes extrayendo del mismo las temáticas más significativas. En un segundo momento hemos acometido un enfoque más interpretativo cruzando las percepciones de los participantes con las teorías existentes y la propia percepción del investigador.

Nos sentimos cercanos a las posiciones con respecto al análisis de Strauss (1987), cuando hablamos de realizar un análisis interpretativo. Pretendemos hacer un análisis en dos niveles: por una parte narrar la producción de los discursos en un primer nivel, para en un segundo nivel teorizar y dar sentido a lo sucedido en el mismo. Está claro que el análisis de segundo nivel se apoya en el primero pero no podemos delinear cuándo comienzan y terminan cada uno de ellos. Se produce una evolución progresiva de los dos niveles de análisis hasta que la necesidad de ir concretando el segundo nivel va cerrando el primero. Es decir, la interpretación está presente en todo momento, pues surge de la descripción, sin embargo progresivamente la interpretación va tomando vida propia apoyada en los datos descriptivos hasta llegar a definirse claramente al margen de los mismos.

#### **4.2.2.4.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa: NUDIST VIVO**

Un aspecto fundamental en nuestro trabajo ha sido la ayuda inestimable que el ordenador, a través del programa *Nudist Vivo*, nos ha proporcionado para realizar las tareas mecánicas (almacenamiento, organización, recuperación, etc.) de todos los documentos incorporados en el corpus de la investigación.

Hemos usado la denominación de tareas mecánicas basándonos en lo citado por Rodríguez, Gil y García (1996, p. 240), al establecer que en cualquier procedimiento utilizado para el análisis de los datos cualitativos existen tareas conceptuales y tareas mecánicas. Las tareas conceptuales serían aquellas en las que el investigador genera los productos del proceso de análisis, es decir, categorías de codificación, relaciones, generalizaciones, o incluso teorías, a las que llega tras la lectura, la reflexión, la inducción, etc. En cambio, tareas mecánicas son



aquellas en las que el investigador manipula los productos del análisis, es decir, el almacenamiento, organización y recuperación de datos a través de categorías de codificación.

El análisis textual se está beneficiando del uso de programas informáticos que además de favorecer el proceso de análisis e interpretación de los datos y contribuir a elaborar la teoría que los mismos entrañan, pueden ayudar a una cierta convergencia metodológica ofreciendo la posibilidad de establecer comparaciones y contrastes de una forma más completa (Navarro y Díaz, 1994).

Algunos autores señalan que los programas informáticos diseñados para el análisis cualitativo no sustituyen la capacidad de análisis y síntesis del investigador sino que son servidores que permiten la realización de tareas que en proyectos de gran envergadura sería imposible realizar manualmente. Entre las ventajas que ofrecen destacan las siguientes:

- Han sido diseñados especialmente para imitar y superar los procedimientos manuales usados tradicionalmente en investigación cualitativa.
- Ayudan al investigador a marcar fragmentos de texto, codificarlos y recodificarlos durante el proceso de elaboración de un sistema organizador. En este proceso los paquetes mejor equipados permiten facilitar el registro de ideas que van emergiendo.
- Permiten la codificación múltiple, es decir, la asignación de uno o varios códigos a un mismo fragmento. Algunos programas permiten incluso el registro de las conexiones entre distintos documentos, notas y datos *off-line* (como cintas de audio, vídeo u otros documentos relacionados con el caso).
- También permiten la búsqueda y recuperación de todos los fragmentos codificados dentro de una misma categoría. De este modo se facilita la inspección conjunta.
- Pueden ayudar a la elaboración conceptual y teórica mediante unidades de formulación y comprobación de hipótesis.

- Algunos programas sobresalen por la ayuda que prestan en la elaboración teórica, mediante la confección de redes conceptuales.

Optamos por el programa “*Nudist Vivo*” al entender que sería la herramienta ideal para dar respuesta a las demandas básicas de nuestra investigación ya que como señalan algunos autores citados por Rivera (1999, p. 238) el programa NUDIST VIVO (Non-Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing; QSR, 2001. versión 2.0 para P.C.) creado en la Universidad de La Trobe (Melbourne, Australia), es un programa diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios, historias de vida y textos en general (políticos, jurídicos y literarios) y dentro de nuestra investigación el programa será utilizado para el tratamiento de la información obtenida a través de los grupos de discusión y las entrevistas.

Rodríguez et al. (1995), señalan que con el programa Nudist se constituyen proyectos para todas las investigaciones que se realicen, y toda la información sobre la investigación se almacenará en subdirectorios. En el momento de iniciar un proyecto el programa crea de forma automática un conjunto de subdirectorios en lo que irá almacenando la información (textos del proyecto, sistemas de indización, etc.) que se podrá utilizar en el mismo. El programa se estructura en torno a dos “sistemas” básicos:

- “*Sistema de documentos*”: En el que se almacena la información en forma de “documentos” que pueden estar presentes bajo dos formatos: “on line” (integrados en el proyecto y susceptibles de tratamiento) u “of line”, que son aquellos cuyo texto no se almacena en el ordenador, sino que sólo acoge información básica sobre los mismos (fotografías, cintas de vídeo, etc.). Desde este sistema vamos a tener la posibilidad de realizar labores de almacenaje y recuperación, manejar documentos desde cualquier procesador de textos, editar el texto y modificarlo, numerar líneas o párrafos para su posterior codificación, realizar informes (memorando) referidos a ellos, sobre aspectos que nos resulten significativos, imprimir o

exportar a un procesador de textos el total o parte del mismo y realizar búsquedas de presencia de palabras o frases en ellos.

- “*Sistema de indización*” : que facilita definir y correlacionar conceptos y categorías, al tiempo que ayuda a la creación y comprobación de nuevas teorías emergentes de los resultados obtenidos mediante la comparación, relación e intersección de las categorías definidas dentro del árbol de indexación.

Esquemáticamente el “*sistema de indización*” se representa como un gráfico con forma de árbol en el que se relacionan jerárquicamente una serie de conceptos e ideas a través de sus múltiples ramificaciones. Las intersecciones de cada una de las ramas forman lo que se conoce como “nudos”. En el programa Nudist Vivo cada nudo se corresponde con una categoría o subcategoría.

Existen varios tipos de nudos atendiendo a las relaciones que se establecen entre ellos:

- *Nudo Raíz*: se trata del primer nudo a partir del cuál se producen todas las ramificaciones.
- *Nudo Padre*: es el nudo que se conecta con uno de nivel inferior que será su nudo hijo, suele ser una categoría principal que acoge o agrupa a varias categorías.
- *Nudo Hijo*: se trata de un nudo que se relaciona con otro de nivel superior (nudo padre).
- *Nudo Hermano*: son los nudos que se encuentran en el mismo nivel.

La ordenación que se realice del sistema de indización puede ir de lo general a lo específico, no existiendo ninguna limitación en cuanto al número, profundidad o hijos de los árboles que puedan crearse.

Este sistema puede ser utilizado para una amplia gama de funciones: descubrir y expresar relaciones entre las ideas que emergen al analizar los datos; acceder, buscar y recuperar la información; establecer interrelaciones conceptuales y temáticas; ordenar conceptos, transmitir información, unir con estadísticas,

gestionar un proyecto y trabajar con los nudos. Todo ello permite manejar la información de una forma flexible y relacional. Cada uno de los nudos se identifica con un número y un nombre. El nombre hace referencia al contenido de la información a la que se asigna un determinado nudo.

La categorización con el programa Nudist Vivo permite ir anotando en cada fase del proceso, las incidencias que vayan teniendo lugar y las posibles modificaciones que se vayan adoptando, las intuiciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis de trabajo, etc. que surjan en el proceso de lectura y de análisis pudiendo ser anotadas y registradas en cualquier momento del proceso en ficheros asociados a una categoría o a una unidad de texto en particular.

Se podrá, en cualquier momento, recurrir al examen de las relaciones existentes entre categorías y establecer relaciones de jerarquización entre ellas, gracias a la posibilidad que el programa ofrece de ver la ubicación de cada unidad de texto en su categoría correspondiente o nudo. Es importante también destacar la posibilidad de identificar cada uno de los documentos indizados, con una serie de atributos representativos de las características que presentan. Esta posibilidad enriquece significativamente el posterior análisis e interpretación de los datos cualitativos, al poder establecer las pertinentes relaciones entre la información recavada y localizar focos de interés e interrogantes para la discusión.

En línea con Ruíz Olabuénaga (1996) queremos reseñar que la aportación de los ordenadores al trabajo de investigación favorece el procesamiento y almacenaje de la información recogida pero en ningún momento debe *mutilar o sesgar* la labor de interpretación que es el verdadero objetivo del análisis cualitativo. La ventaja de la ayuda informática reside en la rapidez con la que se puede trabajar y su amplia capacidad para procesar, almacenar y recuperar la información.

Rivera (1999) señala que autores como Goetz y LeCompte (1988), Erikson (1989), y Miles y Huberman (1994), defienden este tipo de aproximaciones al análisis de datos cualitativos y apunta el reconocimiento internacional de este programa informático de análisis de datos y organizador de información más potente del mercado.

No obstante queremos señalar algunos de los riesgos que entraña la utilización de los sistemas informáticos en el análisis cualitativo. Valles (1997, p. 399), realiza una serie de advertencias y recomendaciones para evitar el mal uso de los programas informáticos en la investigación cualitativa que se resumen en:

- Que el investigador espere, del paquete informático, que le conduzca por el proceso de análisis. Para no caer en este error conviene recordar que el ordenador es solamente un servidor y no un experto, sin perder de vista que existe una separación entre las tareas mecánicas y las intelectuales.
- Que el investigador “organice” el proceso de análisis, pero alrededor solamente de las rutinas que facilita el programa. En este sentido Valles considera que es importante no caer en la tentación de “cruzar todo con todo” y no descuidar el análisis de las relaciones entre las categorías conceptuales.
- Que el investigador se aferre al programa que conoce e ignore el resto. Esto puede dar lugar a análisis rígidos y faltos de creatividad.

Desde nuestra experiencia con el programa Nudist Vivo queremos señalar que, en un principio nos parecía escasa la ayuda que nos ofrecía ya que todo se limitaba a realizar las tareas mecánicas y quizás esperábamos que nos realizara además las intelectuales. Sin embargo, a medida que íbamos avanzando en el análisis pudimos comprobar que su ayuda para el manejo de la información era inestimable, y que aunque la labor interpretativa recaía exclusivamente sobre nosotros, de alguna manera aportaba luz a la misma detectando focos de interés relevantes o nos situaba ante la realidad de un tema a priori sobrevalorado por nosotros pero irrelevante en la información obtenida.

#### **4.2.3.- Consideraciones éticas.**

La ética en la investigación es, para Bodgan y Biklen (1982), un conjunto de principios de conducta mutuamente aceptados por un grupo de gente con referencia a lo que esta bien o mal. Este conjunto de principios recibe el nombre de “código”. Dentro de los objetivos de éste código, están los de asegurar el respeto de los

derechos y de la integridad de las personas, por ejemplo, protegiendo su identidad, respetando su voz, haciéndolos partícipes de los beneficios de la investigación), establecer criterios y estrategias de rigor, detallar las responsabilidades del investigador para con el contexto y los participantes, y ubicarse apropiadamente para descubrir la “verdad” (Fernández-Balboa, 1998). La ética, pues, consiste en ser verdadero, íntegro y respetuoso con uno mismo, con los participantes, con el texto y contexto (Castillo Espitia, 2000).

#### **4.2.4.- Cuestiones éticas.**

Con motivo de mantener nuestros principios éticos y dotar de rigor a nuestra investigación, nos hemos planteado una serie de cuestiones éticas:

**1. ¿Cuáles son nuestros valores como investigadores?** Aceptamos que todo el proceso de investigación llevará consigo ciertos valores personales, profesionales, políticos y sociales, etc. (Brustad, 1997). Comenzaremos el análisis partiendo del hecho de que con nuestro estudio no perjudicaremos a nadie; sino que trataremos de beneficiar tanto a los implicados como a la profesión en cuestión, como resultado final.

**2. ¿Quiénes son los beneficiarios del estudio?** Habrá varios beneficiados de este estudio a nuestro criterio. En primer lugar creemos que el investigador principal, será beneficiado en su conocimiento científico por el estudio que merita el trabajo; y el logro de un grado científico superior que es el de ser Doctor, por lo que sería yo, en este caso, el primer beneficiado de este estudio. Por otra parte y en ese orden, los participantes en el estudio serán los segundos beneficiados, debido a que tendrán la oportunidad de formar parte del análisis y enriquecerse de la crítica constructiva en la investigación, análisis y crítica que les servirán para tomar decisiones en su posterior desempeño profesional. Y un tercer beneficiado será la población profesional en constante superación de profesores de esta titulación y de profesores relacionados con la formación de profesionales, porque servirá como un material de apoyo de consulta para sus resultados docentes.

**3. ¿Cuáles son nuestras obligaciones para con los participantes?** Nuestra principal obligación con los participantes ha sido indicarle los propósitos del

estudio y de cuales son sus derechos y sus deberes. Por nuestra parte, hemos hecho explícitas nuestras obligaciones desde el primer momento, en una carta en la que detallamos sus derechos y deberes para con la investigación y donde han podido manifestar si están de acuerdo o no, en dicha carta se manifestaban aspectos como el anonimato, el derecho de privacidad, respetando su libertad de expresión y análisis.

**4. ¿Qué hemos hecho cuando algunas preguntas puedan implicar ciertos riesgos o poner en evidencia a la persona interrogada?** Les hemos ofrecido confianza y seguridad de forma tal que no hiera su sensibilidad y su estado psicológico y profesional optando por la discreción.

**5. ¿Qué hemos hecho cuando un entrevistado elija retener información?** En este caso hemos respetado su decisión, no entrando a colisionar en ningún momento la investigación con sus derechos como participante en la misma.

**6. ¿Cómo hemos aumentado las posibilidades de que los participantes nos digan la verdad?** En este sentido nuestro actuar ha sido de forma que se establezcan lazos de confianza y ayuda mutua, motivándoles constantemente el estudio y convenciéndoles de nuestras intenciones, recordándole siempre sus derechos y deberes para con el estudio, además de expresarles nuestro criterio con respecto a como se va desarrollando la investigación e invitarlos a que den su aprobación en ello.

**7. ¿Qué hemos hecho si tras al análisis de los datos, los resultados no respondían a las expectativas iniciales o no han constituido suficiente información para un análisis completo?** En estos casos hemos vuelto a revisar nuestra recogida de datos para detectar en donde estuvo el déficit y luego hemos enriquecido la información volviendo al contexto a recoger más. En todo caso nunca hemos manipulado los datos a pesar de que esto suponga más trabajo.

**8. ¿Cómo hemos asegurado que los resultados son correctos?** Asumiendo ciertas variantes por este orden. Siendo exigente en la implementación del proceso de la investigación. Permitiendo a los participantes compartir criterios con respecto a los resultados, exigiéndoles su posición autocrítica ante el análisis.

Otra variante ha sido consultar con expertos para que nos manifestaran su opinión imparcial al respecto.

#### **4.2.5.- Criterios de rigor y su aplicación en este estudio.**

Algo sumamente importante y ético que toda investigación debe reflejar es el de asegurar que se han tenido en cuenta los criterios de rigor adecuado que proporcionen, al final de la investigación, la seguridad de que los acontecimientos se presentaron tal y como lo manifestaron y expresaron los participantes.

Lincoln y Guba (1985) distinguen cuatro criterios de rigor en la investigación cualitativa: la credibilidad, la neutralidad, la replicabilidad y la aplicabilidad. La credibilidad es el equivalente a la “validez interna” del paradigma positivista. Así pues, se refiere a la capacidad de poder demostrar que se ha obtenido la información correcta que se pretendía obtener y que los métodos utilizados para la obtención de la información han sido coherentes con las necesidades y propósitos del estudio. Es decir, el criterio de credibilidad está íntimamente relacionado con el *propósito de estudio* y con la *utilización de medios* correctos y apropiados de recogida de datos.

La neutralidad es la capacidad de poder demostrar que las propias *creencias* del investigador han interferido lo mínimo posible con los resultados y conclusiones del estudio (Le Compte & Goetz, 1982), o sea, que se han puesto los medios necesarios para evitar que los prejuicios por parte del investigador pudieran contaminar o tergiversar los resultados y las conclusiones.

La replicabilidad se da en la medida en que se puede demostrar que si otros investigadores realizaran ese mismo estudio bajo las mismas condiciones, llegarían a obtener *resultados* muy similares, si no iguales. En este sentido, hay que tener en cuenta que incluso repitiendo el mismo estudio, en las mismas condiciones, factores tales como el tiempo transcurrido y la “maduración” de los participantes podrían afectar los resultados (LeCompte & Goetz, 1982; Patton, 1980). De todas formas, el investigador debe de hacer un esfuerzo para facilitar la replicabilidad de su estudio, como mínimo para que sus resultados y conclusiones puedan ser corroborados y/o criticados.



La aplicabilidad es la capacidad de poder *transferir*, no de “generalizar” como en el paradigma positivista, los resultados del estudio a otros contextos parecidos. Ahí se le deja al lector que saque sus propias conclusiones acerca de si los resultados obtenidos en el contexto del estudio podrían aplicarse total o parcialmente a su propio contexto.

Para asegurar el cumplimiento de cada uno de estos criterios, utilizaremos diversas estrategias:

**Consulta con expertos en la elaboración del marco teórico y metodológico del estudio:** Esta nos ha permitido poder contar con el criterio de muchos expertos en el tema sobre la teoría que nos servirá de base para fundamentar nuestra investigación, lo que le entendemos ha enriquecido la credibilidad al estudio.

**Consulta con expertos la elaboración de la entrevista:** Una vez elaboradas las cuestiones a plantear en la entrevista, hemos recurrido a expertos para que nos ofrecieran su opinión y enriquecieran nuestra propuesta.

**Consulta con expertos y participantes en la elaboración de los resultados:** Los resultados en toda investigación dependen y están sujetos a posibles errores del investigador, por lo que precisamente por esto hemos recurrido a la consulta con los propios participantes y expertos con la finalidad de aumentar la credibilidad y neutralidad del estudio.

**Consulta con expertos en la elaboración de las conclusiones:** El criterio de expertos para arribar a conclusiones ha sido prioridad también en nuestro estudio por las experiencias que aportan, por lo que creemos que se ha favorecido la credibilidad y la neutralidad de la investigación.

**Contrato y consentimiento de los participantes:** Como ya hemos hablado anteriormente, hemos informado a los participantes, por escrito, de los propósitos del estudio y de cómo se comportará dicho proceso de investigación para que estén concientes de lo que se quiere hacer y para qué se va a hacer. Esto refuerza la credibilidad y replicabilidad a nuestro trabajo.

**Ilustración de la teoría con citas del texto original:** Pensamos que desde esta estrategia hemos disminuido la contaminación de los resultados, debido a que el lector podrá comprobar si la teoría está en concordancia con los resultados. Esto incrementa la neutralidad y aplicabilidad del estudio.

**Utilización de participantes apropiados:** Este es un punto clave de nuestro estudio, ya que la selección del personal adecuado que tiene incidencia en toda investigación cualitativa debe ser el adecuado al objeto de estudio, en nuestro caso creemos que hemos sido muy rigurosos en la selección de los participantes, por lo que se ha garantizado la credibilidad y aplicabilidad del estudio.

**Establecimiento de un marco teórico para dar congruencia al análisis de los datos:** Esta estrategia ha permitido elaborar los instrumentos de recogida de datos, obtener los resultados y arribar a conclusiones. Esto nos ofrece otorgar al estudio una mayor credibilidad.

**Utilización de una línea consistente en las entrevistas de los participantes:** Nos ha permitido facilitar la comparación y diferencias de las respuestas en el análisis de los datos. Aportando credibilidad y aplicabilidad al estudio.

**Utilización de un método apropiado de análisis:** Utilizar un método apropiado de análisis, en este caso el de “comparación constante” (Glaser y Strauss, 1967), favorecerá la credibilidad.

**Utilización del mayor número posible de participantes:** Hemos utilizado el ciento por ciento de los profesores del Departamento para la obtención de la información, el ciento por ciento del alumnado del 4to año de la carrera, así como una muestra significativa de egresados, garantizando la credibilidad y aplicabilidad.

**Utilización de métodos adecuado de recogida de datos:** Después de consultar a los expertos, creemos que la entrevista semiestructurada en profundidad, nos ha permitido obtener la mayor cantidad de información posible, aumentando la credibilidad del estudio.

**Ocultación de la identidad de los participantes:** De esta forma los hemos dado seguridad y confianza para que se entreguen de forma espontánea y sincera al estudio, permitiendo el aumento de la credibilidad de la investigación.

**Definición previa de términos ambiguos o poco comunes:** Pensamos que estratégicamente si definimos y aclaramos los términos que pudieran resultar poco comunes a los participantes o al lector se incrementará la credibilidad, aplicabilidad y la replicabilidad.

**Triangulación de análisis de datos:** Al hacer comparación entre los resultados obtenidos, verificando las opiniones de los participantes y la opinión del investigador y los expertos, se han disminuido las posibilidades de errores en la interpretación de los datos, aumentando la neutralidad del estudio.

**Establecimiento de un proceso de auditoria:** Los documentos y materiales creados en el proceso de la tesis han sido catalogados, fechados, archivados y puestos a disposición de aquellos que quisieran consultarlos. De esta forma se incrementa tanto la replicabilidad como la neutralidad y la aplicabilidad.

**Admisión de los intereses y perspectivas del investigador:** Hemos querido hacer visibles los intereses y perspectivas personales del investigador que pueden posibilitar notables aportes, como parte de este proceso cualitativo a la investigación y al tema en cuestión, proporcionándole neutralidad al estudio.

**Descripción detallada de los métodos y procedimientos del estudio:** Nos aporta replicabilidad por la información que puede aportar a otros investigadores interesados en el tema.

**Descripción detallada del proceso de la investigación:** Permite reciclar el proceso a aquellos interesados, por lo que nos aporta replicabilidad.

**Inclusión de fuentes bibliográficas:** Sin esta estrategia no tendría fundamentación científica todo lo que hemos tratado de llevar a cabo a lo largo de todo el proceso de investigación. Por lo que se proporciona una base de credibilidad y replicabilidad al estudio.

#### **4.2.6.- El papel del investigador en la investigación.**

El tema de investigación no surge en un momento puntual y determinado, sino que responde a una serie de planteamientos previos relacionados con la propia trayectoria vital y profesional, que en un determinado momento ofrece la posibilidad de emplear tiempo y esfuerzo en una tarea reflexiva como es la elaboración de una tesis doctoral.

La trayectoria profesional suele estar vinculada íntimamente con la trayectoria personal, sobre todo entre las personas que tenemos la oportunidad y el privilegio de realizar un trabajo gratificante, vocacional y que nos permite la proyección y el desarrollo de nuestras capacidades personales.

Del mismo modo, la tarea del profesor cobra su verdadero sentido en el momento en que establece relaciones personales con las personas que entran en contacto con él provocándose una relación bidireccional de mutuo enriquecimiento, o por lo menos esta es la forma en que yo personalmente he vivido el desarrollo de mi profesión. Sólo a partir de una atenta mirada a las necesidades del discente, el docente puede llevar a cabo su trabajo y a partir de estas comprensiones la competencia profesional se enriquece progresivamente.

En otro orden de cosas la investigación cualitativa contempla el papel que juega el investigador dentro del proceso de investigación señalando que los datos no existen con independencia del sujeto que los recoge y de la finalidad que éste tenga en el momento de la recogida (Rodríguez, Gil y García, 1996) los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa, por lo que la recogida de información está guiada por nuestras percepciones iniciales.

La autobiografía que voy a exponer tiene como objeto proporcionar al lector de este trabajo los datos necesarios para comprender las lentes a través de las cuales puedo percibir la realidad. Dichas lentes están enfocadas y reenfocadas por las vivencias personales y educativas que configuran mi trayectoria vital.

#### **4.2.6.1.- Mi historia de vida.**

Hablar de la historia de vida de uno mismo, puede traer memorias tanto agradables como tristes al recuerdo, pero la experiencia que dejan estas, independientemente de cómo hayan sido, dimiten siempre una huella que puede o no marcarse para toda una vida y ser las posibles causas de la manera de actuar y proceder de cualquier individuo en todas las esferas de su vida. Para mi esta parte ha resultado de difícil elaboración, pero ha sido un referente interesante a la hora de entrar en los terrenos interpretativos de mi investigación. Me ha agradado tener que escribir de mi existencia por primera vez en la vida, donde, me da la medida del salto que debo dar, después de la terminación de una etapa, que no es más que el comienzo de otra.

De niño siempre fui un muchacho muy alegre, amante del juego, muy independiente en apariencias, pero muy tímido por dentro. Me gustaban mucho los deportes y la Educación Física me fascinaba. No hubo un turno de esta asignatura que me perdiera, me sentía seguro de las cualidades físicas que tenía, por mi forma característica de correr con los pies zambos que a todos los amigos de esa época llamaba la atención, pero que tampoco podían agarrarme tan fácilmente, siendo casi siempre uno de los últimos de atrapar. Por lo que esta capacidad y la agilidad en los movimientos, hacían de mí en aquellos tiempos de comenzar a comprender al mundo, un chico pretendido para los equipos deportivos que se aglutinaban, ya sea para jugar fútbol, para jugar al béisbol o a la pelota, como también se le llama en el argot popular cubano; no tanto para los deportes como el voleibol y el baloncesto por mi composición pequeña, no muy recomendada para estos deportes, pero donde también me emprendí practicar, para demostrarme yo mismo que aunque pequeño, también podía practicar esos deportes de alturas.

Pasé mi etapa en una escuela primaria, siendo monitor de Educación Física durante todos los grados de ese nivel de enseñanza y además siendo seleccionado, el Jefe de Deportes del centro, donde tenía que impartirles la gimnasia matutina a toda la masa de niños de la escuela por las mañanas y donde comenzó a confrontar problemas mi timidez al tener que comenzar a perder el miedo escénico, al

presentarme delante de tantas personas, donde se incluían los padres de los niños que a veces se quedaban a percibir, el gracioso espectáculo de ver un niño, dirigiendo toda una masa estudiantil contemporánea con su edad, en una gimnasia matutina. Esta fue una de las cosas de mi infancia en la escuela que recuerdo con mucho cariño y que indudablemente me marcaron para mi futuro.

Luego de esta primera etapa escolar, vino mi incursión en la enseñanza media o secundaria básica, donde comencé mis estudios de 7mo grado en la Vocacional “Ché Guevara” perteneciente a otra provincia, escuela a donde se dirigían alumnos de promedios preferentemente altos y que quisieran becase, estando separados de la familia en la semana y solo visitándola los fines de esta. Durante toda esta etapa, descubrí una característica en mí que necesitaba en demasía y era, como pudiera a sucederle a muchos, el sentirme aceptado por el colectivo de compañeros de estudio donde me encontrara, cosa que influyó grandemente en no poder terminar mis estudios de la enseñanza media en esa escuela, permutándome a otra de la ciudad donde residía y donde terminé la secundaria básica.

Durante mi estancia de un año en esa escuela de formación vocacional, practiqué “*La lucha libre*” como deporte y donde participé en competencias de mi categoría, con muy poco éxito. Al incorporarme a la nueva escuela en mi ciudad natal, formé parte del equipo de la escuela que la representaba, en las competencias del movimiento de exploradores que se realizaban en esa época en el nivel medio. Que consistía en demostrar una serie de habilidades en campaña, donde se promovía el amor a la naturaleza y la enseñanza de sobrevivir en situaciones adversas en el monte. Se necesitaban chicos rápidos y hábiles para completar la nómina de ese equipo, al cual sabía que podía pertenecer.

A partir de ese momento, aprecio otro de los momentos que me marcaron mucho para mi vida, debido a que ya no solo valían mis condiciones físicas, sino que estaba dentro de un grupo de amigos a los cuales debía cuidar para no volver a perder el colectivo, del cual siempre había dependido, de cierta forma, mi estabilidad emocional. Por lo que en ese momento, el poder se había depositado en los valores

sociales que debía ganar para no defraudar a esos nuevos amigos que nuevamente volvía a tener. Viví momentos de mucha alegría, cohesión, cariño y tristeza. Alegrías por las victorias que el equipo sumaba con la unión y la disciplina que se notaba, angustias por algunas derrotas que decaían el ánimo y tristezas porque en el camino, tuvimos que apoyarnos unos a los otros en las pérdidas de familiares allegados, donde no faltó la lágrima, el abrazo de apoyo en solidaridad y la desolación del amigo en desgracia, amigos como Ariel Marrero que tuvieron que vivir esa situación dolorosa por la pérdida de su padre, tuvieron mi apoyo en aquel tiempo y aun seguimos siendo los mismos, a pesar de que la distancia hoy es la única longitud que separa nuestra amistad. Eso fuimos ese grupo donde hoy en día, aun cuando ya no existe esa cercanía tan constante, cuando nos vemos volvemos a ser el equipo de siempre.

Fue una etapa linda, de risas y lágrimas, de amores y desamores, que indudablemente en mi adolescencia marcaron otra parte de mi vida en mi formación personal.

Luego vino el preuniversitario, donde comenzaron a aparecer los sentimientos que hacen a un hombre temblar por dentro, ante un ser tan bonito, dulce y agradable como es la mujer y donde por primera vez, sentí lo que era amar. En una etapa también donde se juntaban físico y sentimientos en toda conquista nueva. En esta etapa, continué formando parte de mi inclinación hacia los deportes y más aún a la Educación Física. Continué siendo monitor de la misma y participando en varias competencias de fútbol, baloncesto, voleibol, entre otras actividades que se programaban en los topes amistosos en otros centros del territorio con estas mismas características. Fue una última etapa decisiva en mi definición por estudiar la carrera que hoy es objeto de estudio en mi investigación y por la que me siento totalmente identificado.

Al matricularme en esta carrera universitaria, me sentía en mi mundo, como si toda una vida me hubiera preparado para alcanzarla, como si mi vocación de toda una vida era ser el profesor de Educación Física que desde niño traía en mi interior. Serlo es una vocación difícil por la responsabilidad que tiene y por lo que debes

lograr a través de pedagogía, motivación y juego, donde no todos pueden lograrlo y aun sigue convirtiéndose en un reto en el profesorado graduado de hoy en día. Amigos como Pepe, William, Vilela y El Coqui, fueron el apoyo emocional indudable de esa etapa de estudio, donde compartimos experiencias inolvidables, en aventuras amorosas, deportivas y de subsistencia económica, en un período difícil de mucha escasez en el país, donde había que ingeniar mucho para poder presumir un poco, por la necesidad de la edad que nos acompañaba.

Mi estancia por la carrera pasó como algo que debía cursar, pero no con la conciencia de para lo que me estaba preparando, por lo que al graduarme choqué con la realidad de la escuela, donde al parecer se habían ido los profesores y tuvimos que hacernos frente de ella tres recién graduados, El Coqui, Vilela y yo. Hicimos un trío de leyenda, convirtiendo por nuestro trabajo y estudio después de graduados, en posiciones destacadas a la escuela, en el trabajo de la educación física y el deporte de ese centro, figurando como participantes en Festivales de la Clase de Educación Física y en ocasiones en la organización de estos eventos a nivel municipal, realizando por y con nuestros propios esfuerzos y con la ayuda de la matrícula de la escuela, pizarras humanas, composiciones gimnásticas y composiciones de gimnasia aerobia deportiva llegando a competir a nivel nacional con esos niños. Fue a mi criterio la etapa de comienzo de madurez de mis competencias profesionales, porque ya luego se me presentó una oportunidad para trabajar en la Facultad a impartir una asignatura relacionada precisamente con la música, las composiciones gimnásticas, entre otros temas; a la cual asumí con valentía. Se mostraba pues, un nuevo escenario que generaría nuevos conocimientos, habilidades y valores en la consagración de mis competencias profesionales.

Paralelamente a esta experiencia que vivía como profesional, fui convocado a pertenecer al equipo provincial de Gimnasia Aerobia Deportiva de la ciudad de Cienfuegos, reto que me permitió volver a probar mis cualidades físicas y aptitudes con la danza. Conocí nuevos amigos como Alejandro, Marcos, Bellami, Dariel, Ever, Martica, Radoy, César, que formaron parte de esa gama de amistades que siempre completaron mi estado emocional, y afiancé más las relaciones de otros que ya



conocía de mucho antes, desde la infancia en la localidad en que vivo. Nicolás o como aún le dicen “El Mersi”, se convirtió en otro de los buenos amigos que tengo en la actualidad y el apoyo en disímiles de situaciones que la vida me ha deparado.

En esa fase de la madurez profesional que aún estoy envuelto y durante los cuatro años que duró mi segundo matrimonio, nació una luz inconfundible para mi corazón que me amplió el diapasón de sentimientos y actitudes, una luz muy parecida a mí en su apariencia y hasta el momento con muchas cualidades tanto físicas como intelectuales que demuestra con mucha facilidad e independencia; una luz que me ilumina el camino cuando se apodera de mí el cansancio y el desaliento que los obstáculos de la vida, que como experiencia para hacernos reflexionar, nos pone en el camino. Esa luz que me ilumina, la niña de mis sueños, la princesa que todo rey desea para darle como legado su reino; es mi hija Eunís Chalfí, la que con su corta edad, me ha enseñado muchas cosas, destacándose entre ellas lo que me demuestra cada día que podemos vernos y compartir juntos algún que otro juego, sonrisas, entre otras cosas como el cariño y el respeto por su “papito”, como suele decirme en las constantes ráfagas de cariño. Indudablemente su nacimiento, es lo mejor que me ha pasado en estos casi 36 años de experiencias acumuladas.

No me fue difícil adaptarme al trabajo en la Facultad, aunque confieso que si pasé un año duro, donde tuve que prepararme en varios cursos de pedagogía superior, inglés, entre otros diplomados, debido a que sabía que me faltaba mucho para emprender un proceso de enseñanza con calidad como lo exigía este nivel superior. Confieso que no trabajaron conmigo por ser un profesor de nuevo ingreso los profesores de más experiencia; ahora que en mi investigación lo puedo ver de una manera mucho más clara, lo reflejaría como una de las debilidades que pudo tener mi departamento en aquella época y donde para impartir mis clases, suponía guiarme por las experiencias planificadas que había impartido el profesor que abandonaba la asignatura.

Confieso que me preparé mucho para impartir esa asignatura y aún descubro brechas de mi proceder docente en las que debo mejorar, brechas que han sido descubiertas en esta investigación porque al ver los resultados recogidos me veo en

el espejo de muchos de esos profesores noveles que deben estar pasando por lo que yo pasé una vez al comenzar mis andanzas en la enseñanza superior.

En medio de toda esa preparación, apareció la oportunidad de matricularme en un programa de doctorado, ofertado por la Universidad de Granada y en convenio con la nuestra, específicamente en la Facultad de Cultura Física. No podía perder la oportunidad de continuar con esa preparación que como meta me había propuesto lograr. Recuerdo que fuimos casi todos los profesores en un autobús hasta La Habana, para legalizar toda una serie de documentos que se necesitaban para matricular, éramos más de 30 profesores, donde se encontraban profesores de otras provincias del país como la Universidad de Ciego de Ávila, el INDER de Cienfuegos y profesores de la Facultad nuestra. También recuerdo que el Dr. Daniel Linares, a quien luego me unió una amistad inquebrantable; predijo en un encuentro que tuvo con todos los matriculados, que muchos profesores quedarían en el camino. Confieso que me alarmé mucho y llegué a pensar que yo sería uno de esos, pero volvió a resurgir en mí, la obstinación de insistir en los propósitos que quería lograr y siguiendo siempre los consejos de mi madre, la cual le fascina hablar entre refranes, los cuales utilizaba para animarme y entre los que más recuerdo en estos momentos me llegó a decir, tú *“Puedes ser lo que desees, solo hay un obstáculo, tú mismo”*, muchos de estos refranes que indudablemente en ocasiones de tristeza y desconcierto me hicieron elevar la autoestima y haciéndome levantar el estandarte del progreso ante las vicisitudes de la vida, me proporcionaron la confianza a seguir adelante. Profesores como Carlos Emilio Terry, *“Cicuta”*, tutor de mi tesis de finalización de estudio y considerado por los amigos antes mencionados durante la carrera, como el padre de todos nosotros, por sus enseñanzas y ecuanimidad. Me pusieron la mano en el hombro y luego con unas palmaditas en la espalda me dijo en varias ocasiones, *“niño, no te desanimas, sigue trabajando...”*. Tengo que hacer mención de todas estas cosas porque indudablemente son situaciones vividas que han marcado cierta significación a lo largo de mi vida.

Continuando con las experiencias vividas durante el período de formación doctoral, considero señalar como significativo el aprendizaje que me proporcionaron los diferentes módulos recibidos por profesores de la Universidad de Granada y

otras, específicamente del Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la citada Universidad, a los cuales siempre admiraba por su personalidad profesionalidad y dedicación que perfumaban las aulas en donde impartían sus conferencias.

Mi primer tema de investigación propuesto para mi tesis doctoral, relacionado con la transformación curricular en el tema de Gimnasia Aerobia en los estudios de la titulación, no tuvo mucha aceptación, por lo que me vi desamparado y sin propuesta de qué hacer; después de haberle dedicado casi dos años a esa adaptación curricular. Fue entonces donde apareció Enrique Rivera, quien me iluminó el camino por donde podría encaminar mi investigación, irradiación que ha marcado el paso de mi aprendizaje de muchos temas que eran para mí desconocidos y campos donde mi conocimiento era limitado y dudoso.

En el transcurso de este proceso de investigación, tuve muchos obstáculos que frenaron la investigación, debido a que tuve que asumir responsabilidades en el camino, a la cual tuve que dedicarle algo de tiempo, debido a que me eligieron como el Secretario general del Sindicato de los profesores y trabajadores de la Universidad, responsabilidad que cumplí por dos años hasta mi liberación para darle cumplimiento a la tesis sobre la cual hago este relato o historia de vida.

Mi estancia en España la considero como otra de las etapas más linda de mi vida, por las experiencias que allí viví junto a muchas personas que constantemente me regalaban muestras de solidaridad y apoyo. Entre ellas pudiera mencionar a muchos de los profesores del Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, donde de todos siempre pude aprender algo. Por mencionar algunos que estuvieron más cerca de mi, ocuparon su espacio el Dr. Daniel Linares o “El Pápa” como le bautizamos algunos de los que disfrutamos su hospitalidad, acogiéndonos en su casa siempre con mucho cariño, el Dr. Enrique Rivera, que asumió ser mi director de tesis con los ojos cerrados, acción que he valorado y respetado mucho, el siempre atento Dr. Luís Ruiz, al frente de ese Departamento, quien no dejaba de brindar su ayuda, el Dr. Juan Miguel Arraez o “Juanmi”, como también cariñosamente le llaman los que lo queremos; el siempre alegre y cordial

Juan Torres, El Dr. Cipriano Romero, con quien incursioné en un deporte parecido al Tenis que ahora no recuerdo su nombre, la Dra. Carmen Trigueros que junto a Enrique brindó su granito de arena, el Dr. José Luís Conde y su mujer la Dra. Virginia Viciano, el Dr. Manuel Gonzáles que compartió el departamento conmigo, amante del Voleibol y el tabaco cubano, los profesores de Melilla, como el Dr. Vicente Ramírez y el Dr. Carlos J. López, entre otros profesores de ese departamento con los cuales conversamos alguna que otra vez. Todos fueron siempre, muy gentiles conmigo.

Fuera de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, también conocí muchas personas que marcaron mi corazón, porque se convirtieron en amigos imposibles de olvidar, en ese caso se encuentran Laurita, “La granadina de la suerte”, como le bauticé un día, mujer excepcional de un carácter alegre que contagiaba con su buen ánimo, el ambiente donde estuviera; el increíble y súper sabio hermano Joaquín “El Quini” o “el hermano escarlata”, como también solía llamarle, con el cual siempre era un placer conversar de disímiles de temas, una persona muy preparada en todos los sentidos con el que reía mucho siempre y con el que lloré en más de una ocasión por situaciones de la vida, el compañero de labor del Quini, el siempre alegre Luisito o “Robin”, como le llamábamos los que sabíamos todo lo que junto al Quini buscaban para regalarnos a nosotros los cubanos. Quien ha leído o visto “Las aventuras de Robin Hood”, podrá interpretar el porqué le llamábamos así. Mari Cruz o “máma” como siempre la llamé como una modesta recompensa cariñosa de su constante atención y preocupación hacia mí e incluso hacia mi tesis, cómplice fiel de mis sentimientos y las catarsis que solía hacer con ella en su cocina. Ricardo, “El Pompei mítico”, el amigo que me brindó de su sangre para convertirse en mi hermano, quien me hizo recordar mis tiempos de aventuras, copas y bailes. Alrededor de estas personas otras tantas nos demostraron el amor, el cariño y el respeto que brindan los granainos con los amigos que los visitan por un tiempo. Mencionarlas a todas sería imposible y espero que si leen alguna vez esta hoja de vida, no se molesten porque sus nombres no figuren en este insignificante escrito.

Junto a todas estas personas aprendí muchísimo profesionalmente, en lo social y personal, reafirmando para mi conciencia el valor incalculable del “*amigo sincero que me da su mano franca*”, como dijera Martí en uno de sus poemas más difundidos.

Con todos estos antecedentes como mochila en mi espalda y junto a Enrique en esta aventura científica, estamos presentando este modesto relato de mi hoja de vida como parte del cuerpo de la tesis que hoy representa y donde se muestran los resultados finales obtenidos de una travesía difícil de realizar.

El constante apoyo de mi familia, o sea mi madre, mi padre y mi hermano que con su existencia me dieron confianza en todo momento para continuar con mis propósitos firmísimos de continuar la misión. El paradigma de esfuerzo y dedicación al estudio de mis primos Roly y Odalys Chou Rivero me marcaron desde niño, los cuales me enseñaron con sus acciones, las características especiales que posee el conocimiento, para que sea adquirido en toda su magnitud, sin ni siquiera pesar un gramo.

Todo este relato, donde se plasman con claridad, mis experiencias profesionales y personales, junto a las motivaciones que inclinaron mi pasión por esta carrera, hacen que hoy estemos intentando realizar un sueño que en el pasado fue alcanzar la titulación de Cultura Física, hoy sea el poder hacerme doctor y donde el futuro va a depender del presente que vivimos.

### **4.3.- Estrategias de análisis de la información.**

#### **4.3.1.- Identificación de las teorías emergentes. Creación de nudos libres.**

Siguiendo las indicaciones de López-Aranguren (1996), al definir los pasos analíticos a seguir para realizar un análisis basado en el Método Comparativo Constante de Strauss, la primera operación recomendada consiste en comparar la información obtenida, intentando dar un denominador común, más o menos conceptual, al conjunto de fragmentos que comparten una misma idea.

Este tipo de indagación se ha denominado “codificación abierta” debido a que el objetivo de la codificación es abrir la indagación. La codificación en este momento

está enraizada tanto en los datos como en la experiencia que aporta el investigador. La codificación abierta fuerza al analista a fracturar los datos analíticamente.

El proceso de codificación abierta estimula el descubrimiento no sólo de categorías sino también de sus propiedades. Se abre un proceso de indagación axial para encontrar las propiedades de cada categoría además de propiciar el registro de las ideas que vayan surgiendo durante la codificación.

El resultado de este primer análisis se plasmará en una primera aproximación a la producción de los discursos que nos permita reconstruir los marcos de referencia mediante los que se ha construido el sentido. Mostraremos la evolución discursiva de cada uno de los grupos de discusión guiados por esta primera operación de análisis.

The screenshot shows the Node Explorer interface with a list of nodes. The 'Free Nodes' table is as follows:

Title	Passages	Created	Modified
Ambiente profesoral~	3	02/11/20...	17/03/20...
Criterios de contenidos impartidos	116	22/01/20...	29/04/20...
Criterios de estilos de E~	4	04/11/20...	15/03/20...
Criterios de ingreso a la carrera	17	23/01/20...	29/04/20...
Criterios_Evaluación	78	23/01/20...	26/04/20...
Deficiencias y problemas p~ recursos	121	02/11/20...	29/04/20...
Departamento D~E~F	28	04/11/20...	20/03/20...
Diferencias_cursos	19	23/01/20...	24/04/20...
Estudiantes y su formación	45	02/11/20...	29/04/20...
Experiencia_Profesional	21	26/01/20...	25/04/20...
Habilidades Profesionales Básicas	263	23/01/20...	29/04/20...
Motivación por la carrera	29	22/01/20...	25/04/20...
Planes de estudio	166	02/11/20...	29/04/20...
Preparación profesoral	168	22/01/20...	26/04/20...
Preparación_A~Ayudantes	46	22/01/20...	29/04/20...
Proceso D~ Educativo	53	02/11/20...	29/04/20...
Sede Universitaria	7	25/04/20...	29/04/20...
Solución_dificultades	5	25/04/20...	25/04/20...
Superación profesional	22	02/11/20...	25/04/20...
Tutoría_A_Ayudantes	7	26/01/20...	11/03/20...
Unidad_docente	34	27/01/20...	29/04/20...

Figura 1

Desde la primera lectura de los documentos las ideas que emergen nos han guiado en la organización de los datos de manera que el proceso y las técnicas de codificación se identifican. El programa NUD\*IST NVivo nos ha permitido la creación de un proyecto con toda la información recabada. A partir de este proyecto hemos

comenzado una fase de exploración en la que se han generado los nudos libres, entendidos como el conjunto de párrafos referidos a una misma idea general y que se crean de manera inductiva desde la lectura de los datos sin atender a una categorización previa. La comparación constante de la información obtenida, la formulación de preguntas, las referencias conceptuales de nuestro marco teórico, las creencias de la investigadora y las anotaciones de las ideas que iban surgiendo en el proceso de indización han sido los elementos que nos han permitido la elaboración de un primer sistema de nudos libres.

El proceso de codificación en vivo permite la anotación de memos que facilita el registro de las ideas emergentes. Las preguntas que se generaban a lo largo del análisis han sido igualmente anotadas para intentar posteriormente encontrar respuestas y facilitar las conexiones entre los diferentes temas que han surgido. La codificación libre ha dado como resultado la creación de 21 nudos libres, tal y como podemos observar en la figura 1.

#### **4.3.2.- Organización de la información: creación del árbol de indización.**

Atendiendo al esquema de análisis propuesto por Strauss (1987), iniciamos la integración de las categorías, entendiendo por integración la organización siempre creciente de los componentes de la teoría. La comparación constante de toda la información obtenida, no sólo genera categorías, sino también relaciones entre ellas. El establecimiento de las relaciones nos permitirá, en primer lugar relacionar la información obtenida en los dos grupos de discusión; en segundo lugar comparar dichas informaciones.

López-Aranguren (1996), recomienda para esta fase del análisis el trazado de esquemas gráficos. Es por tanto el momento de crear un árbol que represente las relaciones establecidas entre las diferentes categorías a partir de sus propiedades.

Esta nueva organización de la información nos permitirá realizar un análisis más profundo y enfocado desde diferentes ángulos. No queremos dejar de señalar que el trabajo analítico de integración de categorías y sus propiedades, no finaliza

aquí, sino que continúa operando en los momentos siguientes de escritura y delimitación de la teoría (López-Aranguren 1996).

Como se puede observar en la figura 2, el árbol final de indización elaborado para realizar el análisis de los datos cualitativos se sustenta en un nudo raíz que hemos denominado “Investigación”.

La figura 2 nos muestra los siete nudos o temas significativos que emergieron de todas las entrevistas realizadas a los tres agentes del proceso investigativo, donde a partir de estos surgieron otros que nos permitieron ser más específicos y concretos. Hubo nudos que no derivaron nada y otros donde evidentemente se aglomera casi toda la información recogida.

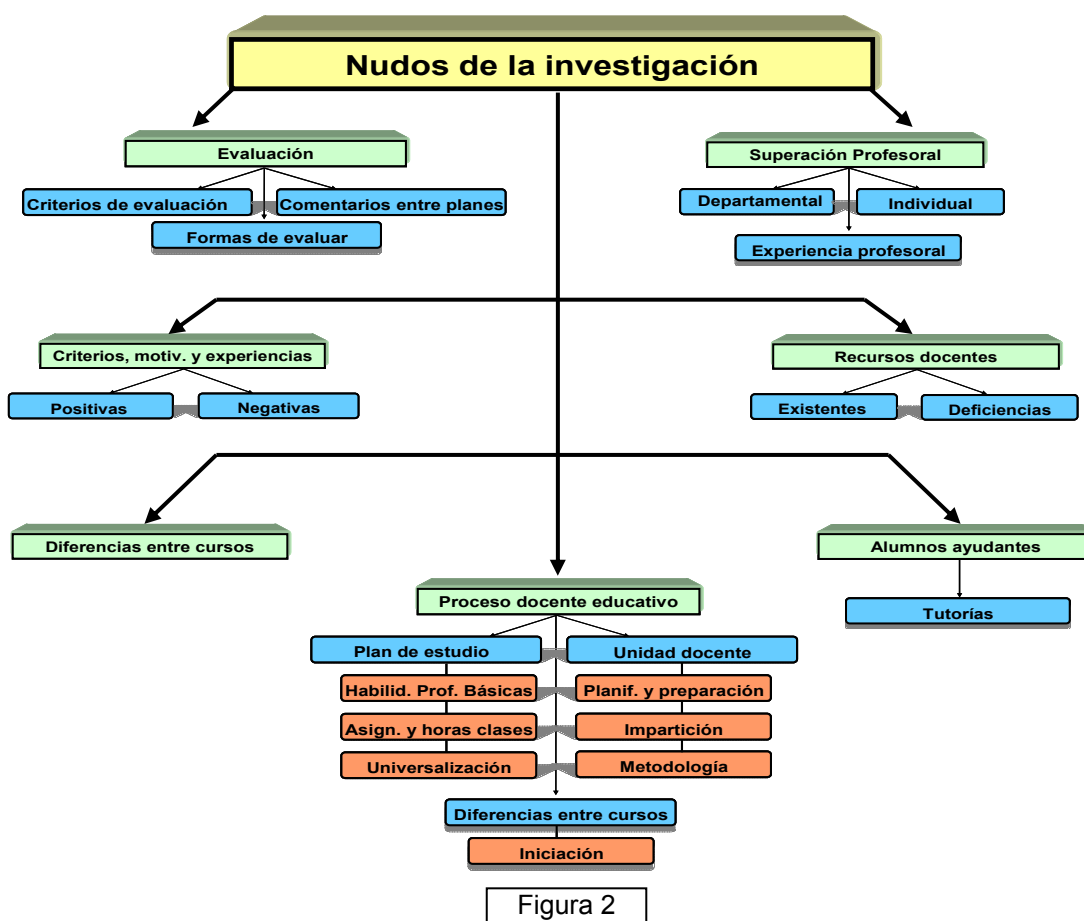


Figura 2

Pasamos seguidamente a realizar una breve definición de cada uno de los nudos identificados:



NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
1.	<b>Evaluación</b>	Nudo organizador, que recoge las valoraciones percibidas desde diferentes ámbitos y sobre la importancia de la evaluación en cuanto a criterios, estrategias y diferentes planes de estudios.
1.1.	<b>Criterios de evaluación</b>	Nudo específico que recoge las diferentes maneras de evaluación expresadas o detectadas por los participantes
1.2.	<b>Comentarios entre planes</b>	Nudo específico que acumula aquellos comentarios que realizan los participantes de las nuevas oportunidades que presenta el nuevo plan de estudio en comparación con los anteriores.
1.3.	<b>Formas de evaluar</b>	Nudo específico que almacena las diferentes formas utilizadas en la evaluación docente.
2.	<b>Superación profesional</b>	Nudo organizador que recoge aquellos criterios de manera general que aprecian de la superación.
2.1.	<b>Departamental</b>	Nudo específico, relacionado a las informaciones acumuladas que dependen de la superación departamental.
2.2.	<b>Individual</b>	Nudo específico, relacionado a las informaciones acumuladas que dependen de la superación individual.
2.3.	<b>Experiencia profesional</b>	Nudo específico que acaudala las opiniones de la experiencia vivida durante el desempeño de la profesión.
3.	<b>Criterios, Motivaciones y Experiencias</b>	Nudo organizador que atesora aquellas intervenciones relacionadas, en sentido general, con sus experiencias y motivaciones.
3.1.	<b>Positivas</b>	Nudo específico que recoge las intervenciones de experiencias y motivaciones de manera positiva.
3.2.	<b>Negativas</b>	Nudo específico que recoge las intervenciones de experiencias y motivaciones de manera negativa.
4.	<b>Recursos Docentes</b>	Nudo organizador general que aglutina los criterios de los recursos empleados para la calidad de la docencia.
4.1.	<b>Existentes</b>	Nudo específico que reúne aquellos recursos existentes que influyen en la docencia.

<b>NUDO</b>	<b>IDENTIFICACIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
4.2.	<b>Deficientes</b>	Nudo específico que reúne aquellos recursos deficientes que afectan la calidad de la docencia.
5.	<b>Diferencias entre Cursos</b>	Nudo organizador que recoge los criterios de las diferencias que existen entre los cursos o modalidades de estudios que se presentan.
6.	<b>Alumnos Ayudantes</b>	Nudo organizador que colecciona las opiniones en referencia al desempeño del alumno ayudante en la docencia.
6.1.	<b>Tutorías</b>	Nudo específico que colecciona aquellos criterios de la manera que son asesorados estos alumnos ayudantes.
7.	<b>Proceso Docente Educativo</b>	Nudo organizador relacionado con todos los criterios que sobre este proceso se aglutinan en las entrevistas.
7.1.	<b>Plan de estudios</b>	Nudo específico globalizador que recolecta los criterios que sobre este tema se aprecian en las entrevistas.
7.1.1.	<b>Habilidades Profesionales Básicas</b>	Nudo específico que recoge los criterios abordados en las diferentes habilidades profesionales reflejadas en el modelo del profesional.
7.1.2.	<b>Asignaturas y horas de clase</b>	Nudo específico que aglutina las opiniones referentes a las transformaciones que en el ámbito de las asignaturas y las horas clases se produjeron producto del nuevo cambio de plan de estudio.
7.1.3.	<b>Universalización</b>	Nudo específico que aglomera algunos criterios de la universalización de la enseñanza que se aprecia en el nuevo plan de estudio.
7.2.	<b>Unidad Docente</b>	Nudo específico globalizador que recoge las impresiones en relación a lo que sucede antes y durante la impartición de la unidad docente.
7.2.1.	<b>Planificación y Preparación</b>	Nudo específico que acumula lo que opinan de la preparación y la planificación antes de la impartición de la unidad docente.

<b>NUDO</b>	<b>IDENTIFICACIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
7.2.2.	<b>Impartición</b>	Nudo específico que acopia los criterios referentes a lo que ocurre en el momento de la impartición
7.2.3.	<b>Metodología</b>	Nudo específico que almacena opiniones en relación a la metodología aplicada durante la clase.
7.3.	<b>Diferencias entre cursos</b>	Nudo específico globalizador que reúne las inquietudes de las oportunidades que le brindan a algunos cursos por encima de las de otros.
7.3.1.	<b>Iniciación</b>	Nudo específico utilizado para recopilar la información de la manera de iniciarse en la docencia universitaria, específicamente de la carrera en cuestión.

## **Capítulo 5**

### **Resultados y Análisis**

---



## **Introducción:**

A continuación haremos el análisis de los criterios abordados en las entrevistas realizadas a tres agentes importantes que a nuestro criterio son la base de la información que analizaremos en este apartado, el alumnado, el profesorado y los egresados. Nuestra intención es indagar sobre la manera de como ellos, han interpretado, interpretan y están interpretando el proceso de formación profesional en la actividad docente y la importancia o la manera de cómo influye y ha influido dicho proceso para su desempeño. Revisaremos sus comentarios, con la intención de curiosear en sus criterios, aspectos que nos permitan realizar luego, un análisis de comparación entre sus respuestas, debido a que se encuentran situados desde diferentes perspectivas del proceso y percibido desde un prisma diferente.

Como criterio, iniciaremos el análisis de la información con una visión global que nos permita acercarnos a los principales discursos aparecidos; para ello utilizaremos la presencia de las frecuencias de las unidades de significado identificadas en las entrevistas realizadas. Esta primera aproximación desde lo cuantitativo nos permitirá desbrozar las temáticas y quedarnos con aquellas que tienen mayor significación, dando relevancia a habla del participante frente a las creencias del investigador. Posteriormente profundizaremos en los significados otorgados a los discursos por los entrevistados.

### **5.1- Las percepciones del alumnado. Una visión desde la doble mirada del estudiante y el alumno/ayudante.**

Sería bueno a modo de introducción de este apartado y antes de comenzar con el análisis, recordar que la información fue recogida de la misma manera en los tres agentes del proceso, el alumnado, el profesorado y el egresado, donde la entrevista semiestructurada en profundidad fue el instrumento de recogida de la información, pero con la diferencia de las entrevistas al profesorado que se realizaron individualmente, esta tuvo las mismas características que la que se utilizó en las entrevistas grupales al alumnos y los egresados de la titulación.

A partir de aquí y luego de haber introducido toda la información recogida en este sentido al paquete estadístico Nudist, éste nos ayudo a vislumbrar de una manera mas perceptible los indicadores porcentuales de la información que analizaremos en este apartado.

El apartado muestra una gráfica general, donde se esbozan de manera muy clara el por ciento de coincidencia de los temas expuestos por el alumnado con mayor o no frecuencia, denotando un interés o no en los temas tratados, sacados del discurso global.

Trataremos de dilucidar entonces las opiniones extraídas de las entrevistas a los grupos de alumnos de un mismo año de estudio, clasificados en tipos de cursos curriculares y el criterio aportado por los alumnos ayudantes que imparten clases.

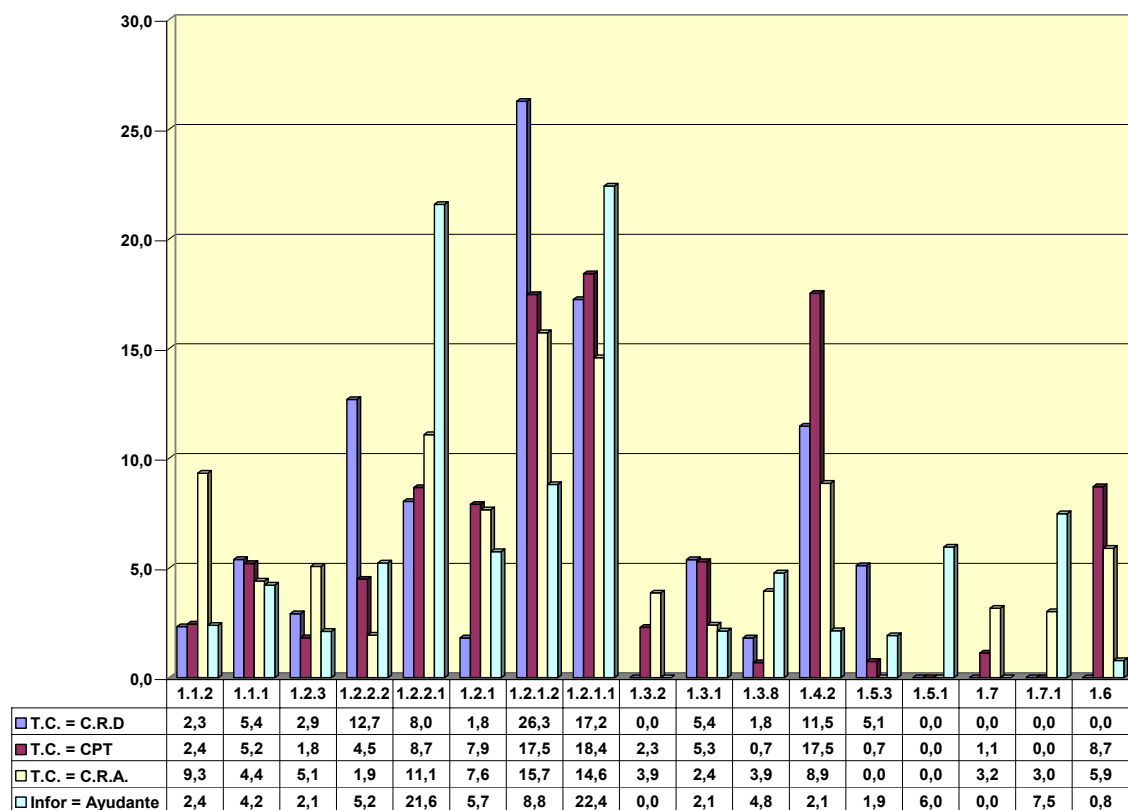
Siguiendo el orden de los apartados anteriores, trataremos de dejarles claramente expuestos en unas tablas, la nomenclatura numérica que se expresa en la gráfica con su significado, para una mejor explicación y análisis.

.1.2	M_Exp_Negativas.	.1.1	Mot_Exp_Positivas.	.2.3	Form_prof.
.2.2.2	Impartición.	.2.2.1	Planif_prep.	.2.1	Plan de estudio.
.2.1.2	Asignat_Horas_C.	.2.1.1	Hab_P.Básicas.	.3.2	Coment_e/planes.
.3.1	Crit_eval.	.3.8	Formas_evaluar	.4.2	R_D_Deficiencias.
.5.3	Experiencia_profesoral	.5.1	S_Departamental	.7	A_Ayudantes.
.7.1	A_Ayudantes_Tutoría	.6	Diferencias_e/cursos.		

Después de definidas las nomenclaturas de manera aclaratoria nos disponemos a mostrarles la gráfica, para a partir de ella comenzar el análisis cuantitativo que de ella se desprende.

La gráfica 1 nos muestra como se comportan en cada uno de los cursos y en los criterios de alumnos ayudantes, los temas que emergen de las entrevistas a estos. Creo que sería interesante ver el análisis desde el punto de vista porcentual y

de la prioridad que le dan cada uno de los cursos y los alumnos ayudantes a cada tema que emerge de las entrevistas.



(Gráfica # 1. Porcentaje de criterios del Alumnado)

Para comenzar con el primer análisis lo haremos con el tema de “Motivaciones y experiencias negativas, (1.1.2)” donde se destaca el valor más elevado en el Curso Regular de Atletas (C.R.A.) con un 9,3% de criterios abordados en la entrevista, relacionados con este tema y donde se ubica por su valor en el rango medio de los por cientos de la gráfica. Mientras que los demás cursos y los alumnos ayudantes, mantuvieron valores parejos, todos en el rango bajo. Señalando valores como el del Curso Para Trabajadores (C.P.T.) y el de los Alumnos ayudantes que muestran un valor similar de un 2,4% por encima que el del Curso Regular Diurno que manifestó un valor de un 2,3%. El análisis de este tema de la gráfica nos muestra claramente que el C.R.A. debatió mucho más de este tema que el resto de los entrevistados, los que mantuvieron de manera bastante pareja sus por cientos de debate en cuanto a este tema.



El segundo tema que le sigue al análisis es el de *“Motivaciones y experiencias positivas, (1.1.1)”* donde el indicador más alto ubicado por encima del rango bajo, es el del C.R.D. que muestra el 5,4% de debate sobre el tema. Le sigue por ese orden el indicador que muestra el C.P.T. con un 5,2% ubicado también por encima del rango bajo. Los otros dos grupos de entrevistados quedaron en este tema por debajo del rango medio en un 4,4% el C.R.A. y en un 4,2% el destacado por los Alumnos Ayudantes. Es evidente que este tema estuvo bastante parejo en todos los grupos, a pesar de ubicarse dos de ellos en el rango medio, las estadísticas nos muestran que son indicadores bastantes parejos en por cientos.

Otro de los temas a analizar, siguiendo el orden que nos muestra la gráfica es el de *“Formación profesional, (1.2.3)”* donde predomina el por ciento mostrado por el C.R.A. con un valor de 5,1% de casualidad en el tema, ubicándose discretamente en el rango medio de la gráfica. Los restantes grupos se ubican por debajo de este y en el rango bajo, mostrando indicadores como el del C.R.D. que muestra un 2,9% de constancia en el tema en cuestión. Le siguen por ese orden los Alumnos ayudantes que muestran un valor de 2,1% y el C.P.T. que exhibe un indicador de 1,8% de concordancia con el tema en análisis. Como bien se muestra en el análisis hay mayor preocupación del C.R.A. por este tema que los demás grupos entrevistados.

El tema de *“Impartición, (1.2.2.2)”* refleja que dos de los grupos se ubican en el rango bajo de la gráfica, uno levemente sobrepasando el rango bajo y logrando alcanzar el rango medio y el otro sobrepasa el rango medio, alcanzando el rango superior. En este caso se encuentra el C.R.D. con un 12,7% de criterios expuestos referente a este tema, liderando a los restantes grupos, donde el que le sigue en por cientos son los Alumnos ayudantes, que muestran un 5,2% de argumentos relacionados al tema, siguiéndole por ese orden de mayor a menos el del C.P.T. mostrando un indicador de 4,5% y el último y más bajo es el C.R.A. que exhibe un 1,9% de presencia de este tema en su entrevista grupal. Se evidencia la clara muestra de interés mostrado por el Curso Regular Diurno en este tema que nos refleja la gráfica, significándonos un interés marcado en este tema por parte de estos alumnos.

Siguiendo el orden mostrado en la gráfica, le corresponde el análisis al tema “*Planificación y preparación, (1.2.2.1)*” donde se muestra un caso diferente al de los demás, debido a que sobre este tema hubo mayor incidencia en todos los grupos, mostrándose dos indicadores en el rango medio de la gráfica y dos en el rango superior. Lo que indica mayor debate y opiniones sobre el tema. El indicador más alto lo presentan precisamente los Alumnos ayudantes, donde se destaca un elevado 21,6% de argumentos en la entrevista, relacionada con el tema en cuestión y convincentemente ubicados en el rango superior, luego le sigue por ese orden, el C.R.A. con un 11,1%, también ubicado en el rango superior de la gráfica y demostrando interés por el tema. Luego, más abajo en el rango medio se encuentran los Cursos para Trabajadores con 8,7% y el Curso Regular Diurno con un 8,0%, indicando la presencia de este tema como significativa en las entrevistas a estos grupos.

El tema “*Plan de estudio, (1.2.1)*” nos expone sus por cientos de manera muy clara también, donde se muestran tres de los cuatro indicadores que muestra la gráfica en el rango medio y solamente uno ubicado en el rango bajo. El de mayor por ciento mostrado en la gráfica es el del C.P.T. que exhibe un 7,9% de criterios relacionados al tema en su entrevista, le sigue por ese orden el C.R.A. que muestra un 7,6% de presencia de este tema en la entrevista realizada a sus estudiantes. Los Alumnos ayudantes mostraron un 5,7% de participación de este tema en las entrevistas realizadas. Mientras que el C.R.D. tenía solo un 1,8% de intervención en el tema, que lo hace estar y ser el único por ciento por debajo del rango medio. A modo de resumen, por lo que se aprecia en la gráfica y por el análisis realizado cuantitativo, se hace evidente que el C.P.T. le da una importancia mayor a este tema que los demás, provocando más debate y argumentando sus criterios sobre este tema en las entrevistas realizadas. Aunque el C.R.A. a pesar de no estar a la par con el C.P.T. en cuanto a igualdad de por cientos, también muestra un indicador bastante parejo, con una diferencia mínima que lo hacen también tener un dato significativo de argumentos sobre el tema.

El tema de “*Asignaturas y horas clases, (1.2.1.2)*” es el contenido donde un grupo haya alcanzado el mayor valor porcentual de criterios sobre un argumento

determinado que puede exhibir la gráfica en general, debido a que el C.R.D. alcanza un indicador de un 26,3% de relación de criterios de su entrevista a este tema, que lo convierte en un tema significativo para el análisis. Le siguen también los demás grupos que expresan indicadores también significativos como el del C.P.T. que indica un 17,5% de los criterios abordados en la entrevista solo a este tema. Le prosigue el C.R.A. también con un valor elevado de un 15,7% de criterios sobre este tema del total de su entrevista. Y le continúa el indicador que muestran los Alumnos ayudantes referente a este tema con un 8,8% de sus criterios ubicándose en el rango medio de la gráfica.

El tema que a continuación analizamos es uno de los temas más polémicos en las entrevistas, por los valores que muestran sus protagonistas en el debate de la opinión de cada una de las entrevistas por separado, como lo muestra la gráfica, donde se dejan ver resultados elevados de criterios abordados al tema. El tema es el referido al de las *“Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)”* que indica que todos los grupos estuvieron por encima de los límites del rango medio, ubicándose todos en el rango superior de la gráfica, como detalle significativo a analizar. Los alumnos ayudantes son los que lideran los indicadores porcentuales con un 22,4% del por ciento total de criterios de la entrevista realizada a ellos. Otro indicador también elevado es el de 18,4% que muestra el C.P.T. donde también lo consideramos un valor significativo de los valores de la gráfica. El C.R.D. aporta un 17,2% de criterios relacionados a este tema en la entrevista, indicador que se muestra también significativo en el rango superior de la gráfica. Y el último grupo que tiene el indicador más bajo referente a este tema, pero que se encuentra ubicado dentro del rango superior, es el del C.R.A. que exhibe un valor de 14,6% también elevado, que hace que sea el tema de mayor significación en el alumnado, por los resultados de la gráfica.

El tema *“Comentario entre planes, (1.3.2)”* es un tema que no aporta mucho por los bajos valores porcentuales que expresa la gráfica, debido a que sus indicadores están muy bien marcados en el rango bajo y con valores porcentuales evidentemente bajos. El mayor valor porcentual lo ofrece el C.R.A. con un 3,9% de criterios reflejados en las entrevistas; por debajo de este indicador se ubica el C.P.T.

con un 2,3% del total de sus criterios referidos a este tema. No aparecen criterios del C.R.D. mostrando un 0,0% de intervención sobre este tema y los Alumnos ayudantes no dieron muestras de criterios al respecto por lo que su valor también fue de 0,0%. Evidentemente el C.R.D. no presenta criterios de diferencias frente a los demás cursos. Podría ser un curso privilegiado por los planes de estudio.

Los “*Criterios de evaluación, (1.3.1)*” como tema que emerge de las entrevistas, también se ve reflejado en la gráfica como uno de los temas tratados, sus por cientos de criterios, muestran valores ubicados en el rango medio y en el rango bajo, que lo hace ser un tema de menor relevancia para el alumnado. Muestra de ello son los indicadores que reflejan los valores porcentuales, donde el C.R.D. como grupo puntero de este tema arroja un indicador de 5,4% del total de criterios de la entrevista global. Le continúa el C.P.T. con un también reservado 5,3% del total, a esto se le suma el valor del C.R.A., que fue de un 2,4% mostrado en la gráfica y cerrando el análisis, los Alumnos ayudantes muestran un valor del 2,1% de presencia de criterios relacionados con este tema de la entrevista global.

En el tema que emerge en las entrevistas, relacionadas con las “*Formas de evaluar, (1.3.8)*”, se puede apreciar que existen dos grupos de alumnos con el mismo valor porcentual de criterios. En ese caso se encuentran al C.R.A. y los Alumnos ayudantes, que ambos muestran un valor de 4,4% de criterios relacionados con este tema de la entrevista global. También aportando algo de valor porcentual al tema se encuentra el C.R.D que aporta un reservado 1,4%. No así el C.P.T. cuyo valor es de 0,0%, indicando que no hubo criterios al respecto en la entrevista realizada a estos alumnos.

Otro de los temas que le corresponde el análisis es el de “*Recursos docentes deficientes, (1.4.2)*” el cual muestra valores más significativos de análisis, debido a que dos de sus indicadores se encuentran en el rango superior, uno en el rango medio y el último en el rango bajo. Los dos grupos de estudiantes que se encuentran rondando el rango superior son el C.P.T. con un 17,5% de criterios referentes al tema. El otro es el C.R.D. que muestra un 11,5% de argumentos mostrados por sus alumnos relacionados con el tema en la entrevista. El indicador

que se encuentra ubicado en el rango medio es el del C.R.A. que muestra un 8,9% de criterios relacionados al tema. El grupo de menos porcentaje de criterios al respecto, es el de los Alumnos ayudantes cuyo valor es de 2,1% que lo hacen ubicarse en el rango bajo.

El tema de *“Experiencia profesional, (1.5.3)”* muestra valores muy bajos que hacen que se encuentren ubicados en el rango bajo la mayoría de sus grupos, solo uno se ubica en el rango medio por una décima, alcanzando un 5,1% de criterios referentes a este tema de la entrevista global y es el C.R.D., los otros temas presentan valores muy bajos como el 1,9% de criterios de los Alumnos ayudantes, el 0,7% expresado por el C.P.T. y la no presencia de criterios del C.R.A. siendo 0,0% el indicador que muestra en gráfica.

Siguiendo por el orden de la gráfica, le corresponde al tema *“Superación departamental, (1.5.1)”* donde es significativo señalar solamente los por cientos reflejados por los Alumnos ayudantes que fue de un 6,0% ubicándose en el rango medio. No mostrando valores porcentuales el resto de los grupos de entrevistados, señalando en la gráfica un 0,0% para cada uno de los cursos.

Le corresponde el análisis al tema de *“Alumnos ayudantes, (1.7)”*, mostrándose el indicador más alto dentro del rango bajo al del C.R.A. con un 3,2% de presencia de este tema en la entrevista general. Le sigue el C.P.T. con un reservado 1.1% de criterios a este tema, pero mostrando presencia del mismo en su entrevista general. Dos valores de 0,0% acompañan al grupo de C.R.D. y el de Alumnos ayudantes, que muestran la no presencia de estos criterios en su entrevista.

El tema de *“Alumnos ayudantes. Tutoría. (1.7.1)”* muestra, como era de suponer, un indicador elevado por encima del rango bajo y es el referido por el de los Alumnos ayudantes que mostraron un valor del 7,5% de criterios referentes al tema, creo muy lógico este por ciento, debido a que es precisamente de ellos de quien trata este tema. Luego le continúa con indicador más bajo el C.R.A. mostrando un valor de 3,0%, señalando que estos estudiantes tuvieron criterios acerca del tema en cuestión. No sucede así con los demás cursos, debido a que en

ellos no se maneja este tema en la entrevista, mostrándose un 0,0% en la gráfica al C.R.D y al C.P.T.

El último tema en cuestión mostrado por la gráfica es el de “*Diferencias entre cursos, (1.6)*” el cual indica valores porcentuales ubicados en el rango medio pertenecientes al C.P.T. con un valor de 8,7% dando muestras de presencia de este tema en las entrevistas al C.P.T. Y al C.R.A. que se ubica también en el rango medio por su por ciento de 5,9. Los Alumnos ayudantes aportan un modesto 0,8% de criterios referentes al tema, que le da un toque de presencia de estos argumentos en sus entrevistas. El C.R.D. según nos muestra la gráfica refleja un valor de 0,0% que indica la no presencia en la entrevista grupal de este grupo del tema en cuestión.

Después de este análisis cuantitativo que hemos hecho de cada uno de los temas que emergen de las entrevistas a estos grupos de estudiantes, intentaremos reflejar de manera también organizada y por temas, los principales criterios que surgieron de las entrevistas, permitiéndonos luego aprovechar toda esta información para el posterior análisis de interpretación del proceso que se investiga.

#### **5.1.1.- La significatividad del aprendizaje.**

Analizando las unidades de significado recogidas en el nudo 1.2.1.2 (Asignaturas y horas de clases), aparecen con claridad diferentes temáticas que nos parece relevante visibilizar, en primer lugar, porque en el análisis de frecuencia realizado con anterioridad, van a ser las que cobran mayor significado para el estudiante y en segundo lugar porque entran en una de las cuestiones principales de la formación del futuro licenciado en Cultura Física: especialización versus humanización.

Una de las primeras críticas que aparece es la superficialidad de los contenidos desarrollados en la carrera apareciendo la sensación de “escasez” para la formación porque <<... *asignaturas que antes se daban en dos semestres, ahora las han reducido a uno y entonces todo el contenido se reduce como es lógico, porque hay menos horas clases y se queda un poco superficial esa asignatura*>> (estudiante 2d, 9-49). Este sentimiento queda perfectamente explicado cuando nos describen la

percepción de ser incapaces de abarcar todo el conocimiento necesario para poder ejercer con un mínimo nivel de garantía en el campo profesional. Sensación de que la formación debe empezar y acabar en los años de universidad, sin necesidad de tener que recurrir a otros futuros tiempo formativos cuando se encuentren en el desempeño profesional:

*“Es como se decía hace un rato, el campo que tiene esta carrera es tan amplio que necesitas de muchas asignaturas que puedan abarcar todo el contenido que esta carrera lleva. A mi criterio, yo pienso que las asignaturas deberían ser más profundas, yo no me siento completamente preparado para desempeñarme como profesional, creo que el día que me gradúe, trabaje en lo que trabaje, voy a necesitar acudir a los libros, a todos esos programas nuevos que están saliendo, precisamente por eso, porque pienso que pudo haber sido mucho más profundo los contenidos en las asignaturas”.*

(Estudiante 1d, 9-49)

Conectado a esta sensación de superficialidad que identificábamos anteriormente se percibe una sensación de malestar entre el alumnado ante una oferta cerrada del currículum, con escasa optatividad que obliga a una uniformidad nada deseada, y a pesar de que como <<... su nombre lo dice, "deporte opcional", cada estudiante se inclina por el deporte que prefiere y nos los estaban dando como impuesto (el Ajedrez) y muchos aquí pidieron Ajedrez, pero otros no, otros pidieron Judo, Voleibol. Entonces no respetaron ese criterio y hubo que dar Ajedrez>> (Estudiante 3d, 9-49). Este problema se asocia a la falta de una plantilla adecuada de profesorado, que aunque real y asumida por el alumnado no pueden aceptar. Identifican el problema, conocen las causas que lo produce pero no se conforman ante esta realidad al entender que <<... la falta de profesores en la Facultad, nos llevó a eso, pero bueno, nosotros los estudiantes no tenemos culpa de eso”.(Estudiante 6d, 9-49).

La falta de profesorado para impartir un currículum opcional se asocia a la denuncia de la escasa calidad del mismo en algunas asignaturas, provocando en el alumnado desmotivación hacia los estudios, llegando en algunas ocasiones a sentir que no <<... hay asignaturas que por su contenido son tediosas y el profesor la hace más tediosa todavía>>(Estudiante 4a2, 12-31). Buscando respuestas al problema, el estudiante identifica la escasa calidad con dos ideas claves: inexperiencia del docente que no son capaces de motivar al alumnado y la lejanía

de algunas asignaturas que por su falta de especificidad quedan claramente alejadas de los intereses de sus intereses.

*“Aunque hay profesores que no motivan mucho sus clases y a veces esto nos resulta monótono”.*

(Estudiante 3a2, 12-31)

*“Hay profesores que son recién graduados que no tienen la experiencia necesaria para impartir asignaturas de contenidos difíciles”.*

(Estudiante 5a2, 12-31)

*“Por suerte están impartiendo asignaturas que no tienen nada que ver con la carrera, por lo que no son tan importantes y no nos puede afectar el conocimiento para la profesión”.*

(Estudiante 2a2, 12-31)

Ahondando en el problema de la significatividad de las asignaturas, el alumnado identifica el espacio “humanista” o generalista de su formación poco útil a sus intereses como futuro docente de Educación Física, piensan que hay << ... algunas asignaturas que no se adaptan a lo que estamos estudiando, no se adaptan porque no tienen nada que ver con el deporte”. (Estudiante\_4T1, 10-34); todo lo que signifique un claro alejamiento de una formación técnica lo entienden como supérfluo, ya que no lo ven proyectado claramente en las demandas que van a tener en su futuro ejercicio profesional.

*“Yo soy de los que opina que esas asignaturas son importante, por el conocimiento y la cultura que nos aporta, pero creo y coincido con mis compañeros que quizás se exagere un poco en la cantidad de horas que le dedican en todos los años, pudiendo utilizar esas horas en asignaturas específicas de nuestro perfil”.*

(Estudiante\_5d, 9-49)

Identificar materias en el currículo que no valoran en su formación podría tener una cierta aceptación, siempre y cuando no estuvieran además provocando que su presencia está generando la desaparición de otras asignaturas vigentes en planes de estudios anteriores y que si se identifican como importantes en la formación. En este sentido muestran un discurso en el si tuvieran la oportunidad de <<...opinar yo no aplaudiría el habernos quitado el masaje de la carrera. Yo en lo personal no cambio ninguna de esas asignaturas de corte general integral, por el masaje”.

(Estudiante\_7d, 9-49)



La percepción recogida anteriormente se muestra de forma reiterada en el discurso de los entrevistados, aportando soluciones que van desde su eliminación total del currículum hasta suavizar su presencia para aportar mayor carga lectiva a aquellos otros aprendizajes que consideran de mayor utilidad:

*“Yo pienso que esas asignaturas son importantes por la cantidad de información para nuestra formación integral, pero también pienso que debería ser asignaturas opcionales en la carrera, precisamente porque no tienen que ver con la carrera y le diera la posibilidad de aumentar en horas clases a otras asignaturas básicas de nuestra profesión”.*

(Estudiante 7t2, 16-39)

En el listado que el alumnado considera que podrían ser prescindibles, encontramos referencias sistemáticas a: Filosofía, Historia de Cuba, Español, Teoría Sociopolítica, Cultura Política. La opinión generalizada es que debieran perder su protagonismo en beneficio de las asignaturas que dan respuesta a los contenidos específicos de los estudios de Cultura Física:

*“Con respeto a las asignaturas, es cierto que todas tienen que ver con la carrera, pero a mi juicio hay asignaturas que no tienen nada que ver con lo que estamos dando, hay asignaturas que estamos dando desde la primaria y hay muchos contenidos que se repiten, como es el caso de las historias y las economías políticas”.*

(Estudiante 6t2, 16-39)

Caso diferente es el de aquellas asignaturas que, a pesar de no ser entendidas a priori como valiosas, posteriormente son valoradas al servir de base y complementar otras materias que si entran en el catálogo de las valoradas para el ejercicio profesional:

*“Pienso que todo lo que hemos dado nos hace falta, porque cuando empezamos nos preguntábamos para que nos están impartiendo historia del deporte, de qué nos sirve la historia del deporte, pero bueno a la vez que estas dando la asignatura te vas dando cuenta que la historia del deporte te sirve para el desarrollo cultural de la carrera. No le veíamos lógica a la estadística y ya hoy le vemos una importancia fundamental por el conocimiento que aporta para la actividad científica. Todo lo que hemos dado y estamos dando creo que está vinculado a la carrera”.*

(Estudiante 5t2, 16-39)

La atomización del currículum en materias provoca la visión descontextualizada de muchas de las materias que se desarrollan, bien porque no se ajustan al perfil profesional esperado de los estudios, o por tratar el desarrollo de contenidos básicos cuya misión es servir de base a otras asignaturas de carácter más práctico. Identifican una escasa coordinación entre el profesorado denunciando una elevada pobreza en <<... la relación inter materia que están realizando los profesores con sus asignaturas, donde creo que se puede relacionar mucho más el contenido de una asignatura con el de otra>>. (Estudiante 1d, 102-107). Esta falta de coordinación, de difícil solución ante el modelo curricular que se plantea, queda agravada desde una mala ubicación temporal de alguna de las asignaturas, que cobrarían mayor significatividad y utilidad si se situaran en aquellos cursos donde su utilidad puede ser visibilizada por el alumnado.

*“Quizás en el momento en que la dimos y que nos dieron una evaluación aprobándonos el contenido impartido, no nos dimos cuenta de la importancia que tiene esta asignatura de Metodología de la investigación porque la vemos como un contenido a vencer en la carrera, pero en el momento en que tengamos que enfrentarnos a un proyecto de investigación o la tesis final, es cuando nos vamos a percatar de la importancia de haber recibido mucho más información sobre este tema”.*

(Estudiante 4d, 179-196)

*“Además de lo que ha planteado muy claramente él, pienso que además si recibiéramos esa asignatura en los años terminales, tendríamos el conocimiento mucho más fresco para enfrentarnos al proyecto de tesis final de grado”.*

(Estudiante 3d, 179-196)

Profundizando en el análisis de los discursos de los estudiantes encontramos el valor que otorgan a dos materias que a priori podríamos ubicar dentro del contexto de la generalidad, pero que, por los contenidos que tratan, o por su carácter instrumental son altamente apreciadas por el alumnado. Concretamente nos referimos a Informática y Metodología de la investigación. En clara referencia a esta última el los entrevistados perciben que esta materia debiera <<... ocupar por su importancia más horas clases dentro del currículum de la carrera...>> (Estudiante\_3d, 179-196). En el caso de Informática las percepciones van en la misma dirección, y además de percibir una formación deficitaria en ella (falta de recursos para su impartición, escaso tiempo, deficiente cualificación del docente...) demandan su

presencia por su utilitarismo a la hora de poder dar respuesta a las demandas del resto de asignaturas:

*“Yo quería decirle una cosa, nosotros dimos computación en primer año y yo no sé nada de computación. Lo poco que conozco de computación es porque cuando me he sentado en la computadora ha sido con alguien al lado y he podido aprender haciendo lo que esa persona hace y preguntándole el porque hizo tal o mas cual cosa. Yo pienso que en este mundo desarrollado al cual nos estamos insertando, una de las cosas fundamentales es el conocimiento del dominio del idioma inglés, porque es el idioma universal de comunicación y los conocimientos del manejo de la computación, porque todo hoy en día se maneja a través de la informatización y las comunicaciones, lo más fundamental es la computación. Yo personalmente no sé nada de computación”.*

(Estudiante\_7T2, 70-83)

Otro aspecto interesante, y en cierto modo inesperado desde la cultura de un estudiante que suele aproximarse a estos estudios desde una vivencia deportiva satisfactoria donde una buena ejecución y un buen rendimiento son factores prioritarios, es la demanda para el <<... caso de las asignaturas deportivas (que entienden) deben ser mucho más metodológicas que prácticas. (Estudiante 3t1, 10-34). Aunque es una queja no extensiva a todas las materias de carácter deportivo, si se denuncia específicamente en algunas de ellas, donde el alumno se siente perjudicado en su evaluación al perder <<... tres puntos porque no cumplí con la normativa... y no por los conocimientos metodológicos de enseñanza o de la asignatura como tal. >> (Estudiante 1t1, 10-34). Sus demandas en este sentido son claras:

*“Tenemos que aprender sobre el deporte, la técnica, su táctica, pero como vamos a ser profesionales debemos saber más sobre la parte metodológica del ejercicio”.*

(Estudiante 3t1, 10-34)

*“Que más bien se dirija la exigencia en cuanto a la enseñanza, como preparar a un atleta integralmente en ese deporte, no centrar la atención de la asignatura a intentar romper marcas, porque nosotros no vamos a ser deportistas de alto rendimiento”.*

(Estudiante 4t1, 36)

Entrando en el plano de la gestión del currículum se aprecia una sensación en los estudiantes de falta de información sobre el mismo, al tiempo que aquellos que cursan sus estudios por la vía de “atletas” se quejan de una excesiva extensión

de los tiempos de desarrollo de la carrera. En el primer aspecto, la implantación del nuevo plan de estudios genera incertidumbre en el alumnado que se siente desinformado ante el plan de estudios a desarrollar: <<Nosotros ahora mismo no sabemos las asignaturas que vamos a tener en el próximo curso>>. (Estudiante 5t2, 150-155) y aunque reconocen haber recibido en primera instancia una información previa sobre el currículo, a partir del tercer curso la desinformación es generalizada:

*“Cuando empezamos la carrera nos dieron una guía que llegaba hasta tercer año, por lo que como bien dice ella, nosotros no sabemos que asignaturas vamos a dar el año que viene, ni cuales son las asignaturas que nos faltan por recibir”.*

(Estudiante 2t2, 150-155)

En cuanto al plan de estudios ofertado al alumnado que ingresa desde su condición de “atleta”, se expresa malestar al comprobar que una temporalización alargada artificialmente, se supone que para compatibilizar su dedicación al entrenamiento con la asistencia a las clases, podría perfectamente ser corregida y desarrollar el currículum en un espacio temporal menor del previsto.

*“Si es por proponer yo propusiera que nos planificaran más asignaturas en la semana para acortar la carrera en menos tiempo, porque como ya dijimos, no estamos activos y perdemos mucho tiempo de la semana sin recibir clases”.*

(Estudiante 1a2, 59-77)

*“Nosotros estamos viniendo dos veces a la semana nada más para dar clases, por la planificación que le hicieron al curso para atletas, mi propuesta coincide con la de mi compañero, que nos pongan clases todos los días de la semana para acortar la carrera y hacerla en menos años”.*

(Estudiante 3a2, 59-77)

La realidad supera la planificación, y un currículo diseñada para dar respuesta a un sector de alumnado que se supone tienen un alto porcentaje de su tiempo ocupado en entrenar una especialidad deportiva, se queda fuera de lugar ante la evidencia de una realidad: gran parte de ellos no están ligados a sus prácticas deportivas de forma tan intensa y disponen del suficiente tiempo como para ampliar su dedicación a la formación académica.

Por último queremos traer a este epígrafe la opinión de los “alumnos-ayudantes”, que como conocedores directos del anterior plan de estudios y actuales

implementadores del vigente, realizan un primer análisis de las ventajas e inconvenientes que presentan ambas propuestas. Por una parte valoran como positivo que el actual "D" frente al anterior "C" <<... son pocas asignaturas, que los alumnos saben que tienen que estudiar>> (Alumno ayudante d, 87-91). Por el contrario, si la reducción de asignaturas se ha visto como positivo, también hay que tener en cuenta que se ha producido una reducción del tiempo de dedicación (por incorporación de materias generalistas) lo que ha provocado que:

*"Cuando reviso ahí el plan "D", hay algunas asignaturas que en el plan "C" yo las recibí, pero están más bien unidas y ahora tienen un nuevo nombre, pero con respecto a la asignatura que imparto ahora, anteriormente se daba en dos semestres y ahora es solo en uno solo".*

(Alumno ayudante g, 100-102)

Como conclusión que cierra el debate, la balanza se inclinaría con claridad hacia el anterior plan de estudios, al entenderse mucho más cercano a las demandas del campo profesional y tratar los contenidos específicos del título con mayor profundidad:

*Con respecto a todas las asignaturas veo mucho mejor el plan de estudio "C perfeccionado" porque teníamos asignaturas importantes para la carrera que se daban específicamente como es el caso de Fisiología II, Bioquímica II, el masaje, que en este nuevo plan se vinculan a una asignatura sola, que a mi criterio por estar unidas, no se le da la importancia que tiene cada una por separado, porque hay muchos contenidos aplicados al deporte que hoy se omitieron y está el caso del masaje que tengo entendido que se da como una asignatura opcional que a mi criterio es de mucha necesidad para un profesional saber de masaje".*

(Alumno ayudante y, 83-90)

Podríamos cerrar el epígrafe con un balance más negativo que positivo hacia el tratamiento otorgado a los contenidos de la titulación. La falta de significatividad de la gran parte de asignaturas de carácter general que presentan para el alumnado sería quizás en principal factor a destacar. Pocos han sido las voces que se han alzado a favor de su mantenimiento en el currículum, voces acalladas cuando se ha denunciado que su inclusión ha significado la desaparición de otras como "masaje" entendida como valiosa para el alumnado. Se evidencia una deficiente gestión del currículum en su distribución temporal y la falta de recursos para el trabajo de

ciertas asignaturas. Por último destacar la primacía que otorgan las voces de los entrevistados a la formación didáctica sobre la técnica, aspecto que por lo inesperado ha producido una grata impresión.

### **5.1.2.- Hablando de Habilidades Profesionales Básicas.**

Continuando con el análisis de los nudos de mayor significación, correspondería entonces al nudo 1.2.1.1 (Habilidades profesionales básicas). Uno de los temas que sobresalen en este nudo es la falta de información sobre lo que los alumnos deben aprender y formar durante la carrera, donde <<Nunca nos han hablado de esas habilidades profesionales básicas que usted dice>> (Estudiante\_4D, 135-161). Por las exposiciones de las entrevistas realizadas, se hace evidente que no hay una explicación a estos estudiantes de la importancia que merita el saber que deben lograr formar habilidades profesionales, que los harían luego ser un capacitado mucho más completo.

*“Realmente no sabemos cuales son las habilidades profesionales básicas que tiene el plan de estudio y que debemos formar en la carrera”.*

(Estudiante\_3T1, 113-172)

*“Tampoco ningún profesor nos ha hablado de estas habilidades profesionales básicas, el objetivos que tienen, para que están diseñadas, etc.”.*

(Estudiante\_2T1, 113-172)

Expresiones como estas nos incita al convencimiento de la formación consciente que debe tener el estudiante en sus propias competencias, tanto es así que <<...para saber de manera consciente en qué debemos prepararnos más y de cierta forma saber que nos puede estar faltando para ser un profesional. >> (Estudiante\_2A1, 137-145). Además de entender, creer y coincidir en que << ...son cosas que nosotros debemos saber a lo largo de toda la carrera. >> (Estudiante\_3A1, 137-145)

A pesar de este desconocimiento consciente que se observa por parte del alumnado, precisamente por sus expresiones; se aprecia que existe una orientación al desarrollo de estas habilidades profesionales básica en el estudiante, por parte del profesorado de manera subliminar.

*“...me parece que hay muchas cosas que aparecen en el Plan de estudio y que muy bien pueden ser discutidas con nosotros y no únicamente dirigida a los*

*profesores, como se ha estado viendo. Un ejemplo de eso lo tenemos en que los profesores al parecer tratan de formar en nosotros ciertas habilidades profesionales básicas, que aparecen como usted dice, en el plan de estudio y que nosotros desconocemos...”.*

(Estudiante\_7T2, 170-181)

*“Mire eso es como intentar decirle a un niño que sea respetuoso sin darle argumentos de por qué debe actuar así, el niño podrá aprender lo que usted le diga, pero nunca lo asimilará de manera consciente. (Haciendo referencia al conocimiento de las habilidades profesionales básica)”.*

(Estudiante\_9T2, 170-181)

Las percepciones expresadas anteriormente se muestran corroboradas por las opiniones expresadas por parte de los alumnos-ayudantes, que al igual de el alumnado declaran que su desconocimiento de las habilidades profesionales básicas que deben formar en sus estudiantes como parte del plan de estudio por el que imparten la docencia, expresiones como <<...yo estoy empezando ahora, hay cosas que no conozco bien... >> (Alumno\_ayudante\_D, 47-76) hacen que se valide la creencia de que no han sido bien preparados o asesorados estos alumnos ayudante para ejercer la tarea de impartir docencia en un nivel superior. Las habilidades como la de expresión oral no la imparten con la importancia que lleva y en ocasiones hasta <<...no lo tengo en cuenta en mis clases >> (Alumno\_ayudante\_D, 47-76). Quizás por el desconocimiento y la falta de asesoramiento constante que debe llevar un alumno ayudante para impartir su clase.

Este colectivo (los alumnos-ayudantes) además reconocen que son habilidades no programadas intencionadamente en el desarrollo curricular de sus materias, son trabajadas de forma espontánea e incluso forzadas desde estrategias de sanción o reconocimiento en la calificación, expresando que << si me expone leyendo le varío la calificación, porque me lo está reproduciendo textualmente...>> (Alumno\_ayudante\_G, 70-75), o declarando la realización de tareas como << ...juegos de participación, donde ellos se motivan, creando valores a través del juego, utilizamos mucho el trabajo extraclase para que ellos participen en la próxima clase y mejoren su vocabulario.>>(Alumno\_ayudante\_Y, 30-71).

Una de las habilidades profesionales que debe lograr el alumnado a lo largo de su carrera es la de *“Utilizar las Tecnologías de la Información y las*

*Comunicaciones (TIC) en la búsqueda, intercambio y procesamiento de la información*". Sin embargo, como hemos aclarado con anterioridad, es evidente la orientación de los profesores a intentar lograr fomentar el desarrollo de esta habilidad específica, pero se evidencia la escasez de un factor importante y necesario para esto que es la computadora como medio imprescindible para ello y las condiciones para su uso, expresiones que demuestran la falta de este recurso indispensable y la poca conciencia de alguno que otro profesor que no tiene en cuenta el déficit de este recurso para cumplir objetivos trazados y orientado por él, donde les exigen <<...un trabajo a computadora, con varios requisitos como el espacio entre líneas, el tamaño de la letra, el tipo de letra, pero realmente no nos ofrecen la posibilidad de poder hacerlo, porque como hemos reiterado no nos han creado condiciones aquí en la Facultad para que podamos manipular ese medio.>> (Estudiante\_1T1, 177-180). Otras opiniones relacionadas con esta unidad son patentizadas por el alumnado así:

*"Los profesores nos están exigiendo que todos los trabajos prácticos estén vinculado de una forma u otra a la computadora, ya sea impresos o a la hora de buscar la información. Y la realidad es que no todos podemos tener acceso a este medio, porque no hay condiciones para ello. Hay profesores que te afectan la nota del trabajo solamente por el hecho de que no viene impreso el trabajo, cosa que no debería ser así".*

(Estudiante\_2T2, 46-50)

Como es evidente en las expresiones la falta de recursos es uno de los problemas para garantizar el desarrollo de esta habilidad profesional de la que se habla. Teniendo presente esta dificultad para lograr desarrollar esta habilidad, se hace palpable la poca posibilidad de conexión a Internet y la falta de consideración de los profesores en orientar trabajos de búsquedas en Internet, sabiendo lo difícil que es el poder conectarse al centro digital de información más importante del mundo. Las señales que ofrecen las opiniones de los entrevistados nos confirman lo expuesto con anterioridad:

*"Otra cosa que está pasando es que nos orientan a buscar trabajos que están en la Internet. Si no tenemos ni tiempo de máquina para acceder a la*



*computadora, ni cuenta creada para utilizar la Internet. ¿Para que nos orientan trabajos con estas características?”.*

(Estudiante\_8T2, 58-61)

*“¿Cómo podríamos buscar en Internet si no tenemos condiciones creadas para eso? Creo que no vale la intención si de antemano se sabe que no va a haber un resultado”.*

(Estudiante\_5T1, 113-172)

Se expresan también opiniones que nos alientan, sobre todo las que tienen que ver con el alumnado cuando interioriza el dominio de esta habilidad como algo importante, pero nos entristece el poder deducir que no se les ha enseñado todo lo que deberían saber y que el proceso de enseñanza aprendizaje de la computación como asignatura, no ha sido del todo exitoso por problemas de recursos y de docentes capacitados para ello, con total claridad expresan su malestar y de forma tajante te comentan que << ... Aquí nadie ha aprendido computación en la carrera, el que sabe algo lo ha aprendido por ahí >>. (Estudiante\_6T2, 70-75), con menor rotundidad, pero en la misma dirección los entrevistados hacen visible las carencias en este apartado, justificando su mala formación o necesidad de tener que poner en marcha la vieja máxima de “aprender a aprender”:

*“En años anteriores la asignatura de computación no se impartió como debió, debido a que no había profesores y la daba un técnico que era bastante irresponsable, además era una vez cada quince días y con eso uno no adquiere conocimiento, porque el todo de la computación lo da la práctica, por eso nosotros no aprendimos nada, esa es la verdad”.*

(Estudiante\_4A1, 166-201)

¿Qué opinan los alumnos-ayudantes al respecto? Si analizamos sus respuestas en las entrevistas podemos constatar que no difieren en gran medida de los puntos de fricción detectados con anterioridad. Ven su posibilidad de desarrollo bastante limitado, no solo por la falta de recursos sino por el desconocimiento que tienen de la importancia en la formación de las habilidades profesionales básicas, un ejemplo de ello:

*“Investigador: ¿Y la relación con las Técnicas de la información y las comunicaciones?”*

*Yo en realidad no los relaciono a través de mi asignatura con eso, porque el objetivo mío es que ellos vayan al círculo infantil, ojeen los*

*programas, busquen objetivos, busquen las características de cada año de vida y en realidad yo no utilizo la posibilidad de que ellos vayan a la computadora, que revisen la Internet, que revisen alguna página Web”.*

(Alumno\_ayudante\_D, 47-76)

Aunque no en todos los casos sucede así, hay quien sí se apoya en las tecnologías de la información en <<”... la orientación de los trabajos independientes, orientados a que sean entregados en soporte magnético de acuerdo a las posibilidades, o que no los impriman para que cada cual pueda tener acceso al teclado, busquen en la Internet, busquen en el libro de la universalización que está en la red y eso les va a dar un margen para que se preparen en el uso de la computación”. >> (Alumno\_ayudante\_Y, 30-71). Pero los problemas que hay de recursos impiden a que se cumplan los objetivos en este sentido.

Otras de las habilidades profesionales a lograr es la referida a “Desarrollar una comunicación dialógica basada en el intercambio de opiniones y el respeto mutuo, con adecuada expresión oral y escrita”, donde también se demuestra la presencia de que el profesorado ha estado intentando fomentar, a nuestro criterio también de manera subliminar esta habilidad. Muestra de ello se resalta en las voces de quienes corresponden como agentes de este apartado que son el alumnado:

*“Yo creo que ha estado buena la intención de los profesores por mejorar nuestra expresión oral, porque en casi todas las asignaturas se ha visto que los profesores exigen porque las respuestas sean completas, porque las respuestas sean orales y en dependencia de la manera de manifestarte te evalúan”.*

(Estudiante\_1D, 135-161)

Quizás la nota discordante que expresen algunos es que:

*“... nunca nos han dicho que nos van a evaluar la expresión oral que tengamos en una respuesta determinada, además son pocos los que te evalúan de esa manera, porque no dudo que los haya, pero por lo regular, cuando un estudiante termina de exponer una respuesta o una exposición de un seminario, se le reporta la nota de su respuesta o su exposición fundamentalmente por el contenido correcto que logre expresar”.*

(Estudiante\_2D, 135-161).

Se interpreta muy claramente que en la evaluación de una respuesta oral, no hay señalamiento evaluativo a la expresión oral expuesta, sino más bien al contenido que se haya expresado como tal. Criterios esperanzadores hacen que el alumnado demuestre de manera consciente la importancia de esta habilidad profesional y nos halaga que de cierta forma <<Los profesores nos rectifican para ayudarnos a nosotros mismo, porque en un futuro vamos a ser profesionales y no vamos a estar con gestos y palabras vulgares.>> (Estudiante\_5D, 135-161). Como es también visible en esta habilidad profesional, vuelve a existir coincidencia de la manera de exigir del alumnado para que se trabaje su formación de manera consciente. El alumnado como que está exigiendo que todo el proceso de formación profesional se haga de una manera consciente y no subliminarmente como se ha estado observando. Eso lo expresa muy claramente esta respuesta dada:

*“Pero si el profesor te está impartiendo una clase, el debe decirte que es lo que quiere que mejores o aprendas en esa clase, dentro de sus objetivos debe de estar plasmado, si es la expresión oral lo que tiene planificado que mejore el estudiante, debe de hacérselo saber”.*

(Estudiante\_1T1, 113-172)

*Es cierto también que <<Hay profesores que no te dejan leer el trabajo, que te obligan a que expongas el trabajo, a lo mejor lo hacen con ese objetivo.>> (Estudiante\_9T1, 113-172). Este criterio hace evidente que parte del profesorado exige por la expresión oral aunque también hay algunos que <<...desafortunadamente eso no se generaliza en todas las asignaturas, eso es muy relativo, no es en todas las asignaturas, es en algunas”.*

(Estudiante\_8T1, 113-172).

Otros criterios que apoyan lo anteriormente expuesto:

*“Yo le puedo poner el ejemplo del profesor de Teoría del Entrenamiento Deportivo, a él le gusta que en sus clases hayan muchos debates, que uno averigüe, que investigue, le gusta que haya contradicciones de criterios, que investigue sobre su asignatura, le gusta el debate entre el profesor y el alumno”.*

(Estudiante\_3T1, 113-172)

Seguimos analizando los criterios aportados de cada habilidad por separado y ahora nos detenemos en la de *“Interpretar información especializada en idioma inglés y comunicarse de manera primaria en ese idioma”*. A pesar de aparecer muy claramente esta habilidad en el plan de estudio, por la importancia que tiene para

todo profesional en el intercambio de información a través del idioma universal, no se fomenta esta con la importancia que merita donde <<Casi ningún profesor hace esa vinculación de su asignatura con el inglés.>> (Estudiante\_3D, 135-161). Muchas son las opiniones negativas con respecto a este tema, muestra de ello es esta otra señal que avala lo anteriormente expuesto:

*“Yo no recuerdo haber tenido que buscar algo en inglés, ni traducir algo específico de alguna asignatura, que yo recuerde esa vinculación de las que nos está preguntando hoy, aquí no se ha hecho y creo que nos haría mucha falta también”.*

(Estudiante\_4D, 135-161)

Por otra parte existen opiniones del contenido del <<El inglés que se da aquí en la carrera es un inglés de secundaria, ese es mi criterio. Pienso que se debería de pensar en un inglés donde haya que hablar del deporte en inglés, no el inglés básico que es el que se da aquí.>> (Estudiante\_1T1, 113-172). Se hace quizás necesario que se valore la posibilidad de impartición de este idioma como asignatura, vinculado a todas las demás asignaturas relacionadas con la carrera y donde el alumnado pueda desarrollar su vocabulario en función de las palabras específicas de la profesión. Muestra de que esto no se hace lo explicitan los siguientes criterios:

*“Pero lo que es relación o vinculación de las asignaturas con el inglés no se hace, nadie vincula su asignatura con el inglés”.*

(Estudiante\_2T1, 113-172)

*“En estos cuatro años a nosotros nadie nos ha vinculado el inglés con nada”.*

(Estudiante\_8T2, 140-151)

*“En muy pocas asignaturas se relaciona con el inglés, para no ser absoluta. Creo que no se hace”.*

(Estudiante\_3A1, 166-201)

No estaría de más abordar sobre las opiniones positivas, también conscientes de la importancia de desarrollar esta habilidad y que muy bien son transmitidas por algunos criterios del alumnado:

*“La importancia de tener conocimiento de idioma a mi criterio es fundamental, sobre todo en tu especialidad, porque el inglés es el idioma universal de comunicación. Yo me he dado cuenta que la mayoría de los extranjeros*

*dominan el idioma y se comunican como tal y sin embargo yo veo que aquí nosotros no nos estamos formando de la misma manera”.*

(Estudiante\_3A2, 91-120)

Una vez más las declaraciones de los estudiantes se justifican desde lo expresado por los alumnos-ayudantes, ya que todos ellos coinciden en resaltar que el inglés, como habilidad a fomentar, también presenta problemas. La opinión de todos coincide en que ninguno vincula su asignatura con el inglés y mucho menos como habilidad a formar en el futuro profesional, solo en casos de reglas y arbitraje de deportes específicos que lo lleven.

*“Investigador: ¿Cómo llevas la relación de tu asignatura con el idioma inglés? No sé por qué me haces esa expresión con tu rostro... ¿No la relacionas? No”.*

(Alumno\_ayudante\_D, 47-76)

*“Hasta ahora el inglés lo relaciono en una frase, como el fuera de juego. Lo vinculo en temas de reglamento y nada más, solo dos o tres palabras y nada más”.*

(Alumno\_ayudante\_G, 41-66)

*“No trabajamos mucho en eso, a no ser en las palabras propias del deporte que son préstamos lingüísticos”.*

(Alumno\_ayudante\_Y, 30-71)

Otra de las habilidades profesionales básicas que aparece en el plan de estudio de las que también deben de fomentar durante la carrera es *“Argumentar sus criterios y acciones profesionales sobre la base de las Ciencias Pedagógicas y de las aplicadas a la actividad física”*. En los criterios expuestos se demuestra la poca exigencia de la mayoría de los profesores en que las respuestas y argumentos que los estudiantes sean capaces de dar, sean sobre bases científicas:

*“Es posible que en algún seminario uno mismo haya reflejado la bibliografía con la que se haya preparado, pero no ha existido tanta exigencia por parte del profesor, para que uno haga referencia sobre que fundamentos se está expresando”.*

(Estudiante\_5D, 165-180)

*“Eso ha estado bastante flojo, aunque nosotros hicimos el año pasado un trabajo final, donde a mi equipo le tocó desarrollar todo lo relacionado con la fuerza y a la hora de discutir el trabajo, nos señalaron precisamente eso, que debimos haber trabajado sobre la base de fundamentos teóricos y científicos,*

*donde hubieses referenciado a diferentes autores con el criterio que tuvieron en algo específico. Pero es cierto que muy pocos profesores exigen que nosotros como estudiantes vinculemos a nuestras respuestas las referencias de donde expresamos nuestro conocimiento en un momento determinado”.*

(Estudiante\_3D, 165-180)

La voz de los alumnos-ayudantes respecto a esta habilidad denota un claro interés hacia su desarrollo, aunque reconocen la dificultad de su implementación práctica y expresan la necesidad de tener que incidir mucho más en ella:

*“Investigador: ¿Cómo ves tú que se manifiestan tus estudiantes? ¿Lo hacen haciendo mención a las bases científicas? ¿O sencillamente dan respuestas cortas y rápidas?*

*Bueno en eso es uno de los aspectos que debemos trabajar, por lo que usted decía. Hay muchos alumnos que lo hacen con la profundidad requerida pero realmente hay otros que lo hacen como para cumplir la tarea y entonces te dan respuestas que no tienen la profundidad que nosotros queremos todavía y estamos trabajando en eso”.*

(Alumno\_ayudante\_Y, 30-71)

La última de las habilidades profesionales que aparece en el Plan de estudio es la encaminada al “*Empleo de métodos investigativos en la solución de problemas profesionales*”. Se hace evidente por las declaraciones aportadas por los interrogados que los profesores orientan la búsqueda de la información con trabajos extraclases y demás, intentando desarrollar en ellos habilidades investigativas y de resolución de problemas:

*“Es evidente que todos los profesores de una forma u otra nos vinculan con la parte de la investigación, porque el hecho de motivarnos para que revisemos, para más información nuestra una bibliografía determinada, es incentivarnos a la investigación, a la búsqueda”.*

(Estudiante\_5D, 165-180)

*Hasta el momento eso sucede, ellos nos orientan trabajos que si tenemos que investigar, indagar, buscar. De esa manera profundizamos los conocimientos, nos obliga a crear”.*

(Estudiante\_2A2, 124-130)

Pero no todas las opiniones son favorables, hay quienes nos aportan otro tipo de información que lejos de alejarse mucho de lo anterior expuesto nos aportan otros datos que en nuestro análisis descriptivo no podríamos dejar pasar por alto y

son precisamente aquellas cosas que afectan estas orientaciones a la investigación y a la búsqueda de la información:

*Sí, los profesores nos orientan buscar diferentes temas, pero el problema es donde lo vamos a buscar, si no tenemos creado condiciones para eso, ni bibliografía, ni Internet”.*

(Estudiante\_4A1, 215-221)

Indagando en las respuestas de los alumnos-ayudantes, son conscientes de la necesidad de incentivar en su alumnado el empleo de métodos de investigación en la solución de problemas, y se denotan vestigios claros de que al parecer encaminan bien sus orientaciones en este sentido, declaraciones como estas que a continuación les mostramos avalan nuestro comentario:

*“Investigador: ¿Son trabajos que orientas?*

*Si son trabajos independientes que ellos tienen que buscar, investigar y traer al turno de clase que se les oriente. Y se los oriento con el objetivo de que se familiaricen con los programas, porque es un programa que quizás ellos no tengan muy en cuenta, porque son niños, son pequeños. Creo que de esa manera desarrollan habilidades de investigación, porque tienen que trabajar con el programa, preguntar, conversar, indagar, etc.”.*

(Alumno\_ayudante\_D, 47-76)

*“Creo que a través de los trabajos independientes y los seminarios, donde le damos un tema determinado para que ellos lo investiguen, realizamos trabajos directamente en la comunidad, donde tenían que investigar sobre las glorias deportivas en el deporte, cómo se manifiesta el deporte en la comunidad, las edades que lo practican etc., sin darles ningún tipo de información para motivarlos a que ellos investiguen sobre lo que le orientamos. Así que de manera individual ellos se vinculen con la investigación propia de la asignatura”.*

(Alumno\_ayudante\_Y, 30-71)

Se puede apreciar como otra vez vuelve a resurgir el problema de la falta de recursos y de organización de los pocos recursos con los que se cuenta. El problema que existe con la bibliografía, con el uso de las computadoras por la escasez de estas y la interrupción constante de la conexión a Internet, contribuyen a que esta habilidad no se desarrolle de la forma en que estos estudiantes la están exigiendo de una manera más consciente.

A modo de resumen del epígrafe podemos decir que en este tema de habilidades profesionales básicas hay mucho que profundizar y preparar en el profesorado que imparte la docencia hoy en día en las aulas de los estudios de pregrado de la carrera de Cultura Física, debido a que según el criterio de los estudiantes, se denota que no se está impartiendo la docencia teniendo en cuenta las orientaciones del plan de estudio referidas específicamente a este tema. Cuestión que entendemos importante en la formación de todo profesional, porque es a nuestro criterio, las habilidades profesionales básicas, quien le da forma terminal al producto que se forma, que es el egresado. Otra de las cosas que sobresalen en el epígrafe que entendemos importante mencionar en este pequeño resumen es la posibilidad que está pidiendo el alumnado de que se manejen estos términos en forma consciente con ellos, de manera que puedan aprender y prepararse, también de forma consciente, de lo que quieren lograr sus profesores o el plan de estudio por el que se están formando, debido a que manifiestan que nadie les habla de esas habilidades profesionales básicas que deben fomentar durante la carrera.

### **5.1.3.- Criterios de Planificación y preparación.**

El tercer vértice en el que se centra el discurso del alumno se orienta hacia la planificación y preparación (identificado en el nudo, 1.2.2.1: Planificación y preparación) junto con los dos anteriores, agrupan la mayor parte de las percepciones expresadas en las entrevistas realizadas.

Abordando el tema de la preparación del docente, uno de los temas que emergen de las entrevistas relacionadas con este tema, es el relacionado con la manera de impartir las clases y la preparación que hayan tenido para ella, donde se hace casi general el criterio de que << Hay profesores que saben llegarle a los alumnos el contenido y los objetivos que se trazó en la clase, a diferencia de otros que solo hablan y hablan y en ocasiones no le entendemos nada. >> (Estudiante\_7D, 70-75). Esta percepción del alumnado nos indica el alto valor que ofrecen a la comunicación. La interacción profesor-alumno es para ellos un punto clave de motivación y posible acercamiento al contenido de la materia. Lo que el alumnado no llega a comprender son los criterios que validan la presencia de profesores que hacen uso de la



orientación de búsquedas de contenidos en bibliografías en demasía, provocando descontento y desmotivación en el alumnado; debido a lo difícil que pudiera resultar la búsqueda de una bibliografía por la escasez de ésta y la falta de recursos al propio estudiantado:

*“Hay profesores que a veces llegan al aula y te dicen, busquen en el libro de tal página a tal página. Yo pienso que esa no es la mejor forma de impartir contenido”.*

(Estudiante\_6D, 70-75)

*“Pero lo que pasa a veces con una asignatura es que es pesada a la hora de impartirla y si el profesor la hace más monótona con eso de buscar en el libro y busca de tal página a tal página, eso es aburrido y si el alumno no le gusta la asignatura, menos se le pegan las cosas”.*

(Estudiante\_5A1, 38-41)

La preparación o no que debe tener un profesor antes de la impartición de una clase debe ser la clave de su éxito o su fracaso ante el alumnado, de no prepararse el docente, no se lograrían los objetivos de esa unidad del proceso y por ende el descontento y la mala valoración de sus discípulos, perdiendo credibilidad en lo que pueda enseñarles como guía del proceso de instrucción:

*“...al menos a mi me sucede que cuando veo a un profesor con incertidumbre a la hora de impartir una clase, le pierdo confianza y motivación por lo que va a impartir”.*

(Estudiante\_3D, 79-82)

*“Yo pienso que cuando uno ve a un profesor desmotivado o dando la clase de una manera que no nos motiva, no me da deseos de estar en el aula”.*

(Estudiante\_4T2, 92-99)

*“También creo que no solo por el programa, sino las personas que imparten el programa que deben motivar más la clase, prepararse mejor para la clase para que uno pueda entenderla mejor”.*

(Estudiante\_2A1, 38-41)

Se reafirma la percepción anterior en estos cortes del discurso del alumnado, poniendo el acento una vez más en la necesaria implicación del docente e la materia y su disposición hacia la potenciación de la interacción con el alumnado. Se hace evidente la manera de comunicación del contenido cuando el profesor viene a su clase con una mejor preparación, muestra de ello salen a relieve en las

expresiones, cuando reflejan que les satisfacen <<...cuando el profesor viene preparado al aula, cuando tú le haces cualquier pregunta y que él es capaz de contestarte sin tener que mirar a un libro,...eso me motiva mucho. >> (Estudiante\_1A1, 60-68). Donde se pone en evidencia nuestro criterio, expuesto con anterioridad y como introducción del tema que se aborda.

Existen también criterios del propio alumnado que demuestra comprensión al profesor en este tema de preparación, sumado a criterios favorables de los profesores, por ejemplo:

*“Realmente todos los profesores son buenos y se preparan para sus clases, eso se nota, pero también hay que pensar que no todos son iguales, ni tienen las mismas características las asignaturas que imparten. Hay asignaturas que los contenidos se prestan más para un diálogo participativo entre todos, pero hay otras que no”.*

(Estudiante\_6T2, 92-99)

*“...Incluso hay profesores que no son especialistas en una asignatura determinada y se preparan y nos imparten la asignatura con calidad”.*

(Estudiante\_3T1, 181-190)

El malestar sobre la preparación del docente salta el ámbito de la universidad y se extiende a la escuela, donde el estudiante tiene que acudir a realizar sus prácticas docentes laborales. En este sentido hay declaraciones con respecto a la preparación de los profesores tutores (profesorado de Educación Física de los centros que supervisan la labor del estudiante en ellos), donde expresan que <<...cuando llegamos a la práctica nos percatamos que el profesor que nos debe atender no tiene la preparación adecuada para atendernos y en algunos casos no es licenciado. >> (Estudiante\_1A1, 220-224). Estas declaraciones pueden tener su apoyo en la falta de licenciados de Educación Física en las escuelas de primaria y los profesores que imparten la educación física, en ocasiones son estudiantes de la Facultad. Por lo que es evidente que en muchos casos la práctica docente no está bien asesorada y por ende afecta a los objetivos y entorpece la formación del egresado durante esa etapa.

Se detectaron casos de profesores que utilizan el miedo como método para incentivar hábitos de estudio de su asignatura, provocando desmotivación como es

lógico en <<“...los estudiantes haciéndoles saber que la asignatura era bien difícil y que era difícil de aprobar, es decir, que en vez de darnos ánimo, al decirnos eso lo que nos desmotivaban” (Estudiante\_5T1, 66-71). Si miramos la situación desde el profesor, no con la intención de justificar su acción, sino para entender el porque toma la decisión de utilizar como método para llamar la atención de estudio de su asignatura, el temor de lo difícil que pudiera resultar para los estudiantes; entenderíamos que lo hace para marcar una importancia de su asignatura por encima de la de las demás y así buscar la manera de que el alumnado estudie y se prepare más en ella, pero como bien expresan las declaraciones de los estudiantes, ese método lo que provoca en ellos es descontento, desmotivación y preocupación y hasta quizás les resulte contradictorio y molesto tener que estudiar para una asignatura que lejos de estimular a la motivación para aprenderla, le provoque desmotivación y repulsa para aprenderse el contenido.

Criterios relacionados con la preparación de los profesores de nuevo ingreso o de poca experiencia profesional en la educación superior, se reflejan en las respuestas de las entrevistas, criterios positivos y negativos mezclados hacen un matiz de preocupación para el proceso docente educativo:

*“Tuvimos profesores que todavía eran alumnos de cuarto y quinto año y nos dieron clase, aun no se habían graduado y sin embargo las clases eran buenas”.*

(Estudiante\_5T2, 104-115)

*“Hay profesores que son recién graduados que no tienen la experiencia necesaria para impartir asignaturas de contenidos difíciles”.*

(Estudiante\_5A2, 23-47)

La necesidad de cubrir asignaturas donde escasean los profesores, hacen que se ubiquen en esos puestos alumnos ayudantes o profesores recién graduados para cubrir asignaturas que en muchas ocasiones, <<...no están impartiendo lo que ellos estudiaron, sino que están dando otra cosa, entonces tienen que prepararse nuevamente para ello. >> (Estudiante\_2A1, 105-111). Como bien lo muestra la voz de este estudiante, se están presentando casos de egresados graduados de un tipo de plan de estudio, impartiendo contenidos que quizás no lo dieron en su plan o lo recibieron de otra manera, por lo que como también refleja la intervención, debe

prepararse aun más para impartir ese contenido, pudiendo provocar indecisiones a la hora de enfrentar al alumnado y éste a su vez perder la credibilidad en él como se ha planteado con anterioridad. Otro ejemplo que ilustra la veracidad de lo planteado:

*“Es el mismo caso de la asignatura de (...), no le echo las culpa a (...), porque (...) es licenciad(...) en Cultura Física, no es especialista de lo que está impartiendo, este año se graduó y le dijeron que tenía que dar esa asignatura, le dieron el mismo libro que a nosotros y por ese libro ella se está preparando lo mejor que pueda, pero no llega porque (...) no estudio eso, no está preparad(...) para eso”.*

(Estudiante\_1A1, 105-111)

En el caso de los alumnos ayudantes se muestra la motivación de ayudar a la docencia en la facultad y de aprender a enseñar, existe disposición, deseos de emprenderse como profesores de ese nivel, pero presentan dificultades como la que expresa esta alumna ayudante, que participó en la entrevista grupal del grupo al que pertenece, su intervención nos muestra información importante para el análisis, veamos:

*“La preparación de nosotros como alumno ayudante es una balanza porque hay alumnos que no tienen el profesor tutor y se quedan a la deriva. A mi me lo ponen todo, el P1, el plan de clases, la dosificación y todo lo que tengo que hacer. Ahora lo que yo haga y como lo haga es mi cuestión porque la profesora soy yo y soy la que decido como dar mi clase, además de que cualquier inquietud que yo pueda tener yo puedo ver a quien nos dirige y me ayudan en ese sentido”.*

(Estudiante\_8A1, 105-111)

Con esta declaración queda muy claro que con respecto a la preparación, no todos los alumnos ayudantes tienen la misma atención o asesoramiento, ella por ejemplo tuvo la suerte de ser bien atendida, pero hay otros que no han corrido con la misma suerte y han tenido que impartir las clases sin preparación como es el caso de este que a la pregunta del investigador alude lo siguiente:

*“Investigador: ¿Te planificas para impartir tus clases?”*

*A partir de este curso sí, anteriormente estaba un poco desorganizado, porque no tenía como tal el plan que estaba dando”.*

(Alumno\_ayudante\_G, 16-17)

Evidentemente la atención no estructurada y organizada que denota estos criterios hace que como una cadena en eslabones, todo contribuya luego a la afectación de la formación del futuro profesional en los estudios de pregrado de la carrera debido a la falta de preparación antes de la clase de estos alumnos ayudantes, que aluden con valentía las dificultades que tenían cuando esto les sucedía, muestra de ello se manifiesta en esta opinión:

*“Al principio me quedaban baches, a veces se me iba el tiempo en un solo ejercicio y en otra actividad que realizaba era muy corto, por lo que la dosificación del tiempo era pésima”.*

(Alumno\_ayudante G, 23-29)

Aunque en el momento que se hacía esta investigación, se había elaborado un curso de preparación para estos alumnos ayudantes y para los profesores de nuevo ingreso, aspecto que valoramos como positivo siempre y cuando no sea un curso generalista y cubra las expectativas y las deficiencias de estos futuros docentes y los que comienzan a ejercer la profesión de enseñar a enseñar.

*“...hay ocasiones que no sé cómo llegarles y eso también es parte de mí. En la superación que estamos dando nos están ayudando con esto, eso lo veo muy provechosos por la poca experiencia que tenemos. Pararse frente a un grupo al principio, es un poco tenso y no sabes como relacionarte, ya cuando llevas un tiempo con el grupo notas que es más fácil”.*

(Alumno\_ayudante G, 89-95)

*“Esta es la primera preparación como tal, anteriormente nos habían asesorado, pero fue por arriba, me entregó el programa de la asignatura y ya a partir de ahí empecé a impartir las clases. En par de ocasiones, muy pocas, sinceramente fui a ver a la persona que me asesoraba”*

(Alumno\_ayudante G, 89-95)

El propio alumnado reconoce la importancia que tiene para el proceso docente educativo y para ellos, la atención que meritan estos alumnos ayudantes para su formación como profesores de la enseñanza superior, en este criterio que a continuación mostramos se hace evidente el comentario referido a la atención que exigen estos alumnos ayudantes:

*Creo que es buena, pero pudiera ser mucho mejor. Considero que si estamos frente a un grupo, la atención debe ser óptima hacia nosotros, atendiendo a que*

*no tenemos toda la experiencia para enfrentarnos a un grupo clase, si considero que debe ser mucho mejor”.*

(Alumno\_ayudante Y, 116-125)

Uno de los principales problemas que afrontan estos alumnos ayudantes es en la puesta en práctica u empleo de los métodos de enseñanza, debido a que por lo general todos manifiestan dudas a la hora de planificarlos y también como es lógico en su utilización para lograr los objetivos de la clase. Muestra de ello está en las declaraciones que les presentamos:

*“...Yo no domino mucho esta parte de los métodos, es algo que nos golpea actualmente porque la preparación no es del todo buena la que todavía tenemos por ser alumno ayudante, debido a que tenemos otras tareas que realizar, enfrentarnos a nuestras asignaturas propias y es un servicio que le prestamos a la Facultad, nos ayuda también al revestimiento de los conocimientos de nosotros en la asignatura y en la pedagogía como futuros profesionales también”.*

(Alumno\_ayudante Y, 19-35)

*“Considero que me falta mucha preparación en el tema de la historia y en la metodología, creo que metodológicamente todavía no he logrado ser lo que quisiera ser para llegarle a todos los estudiantes por igual en el criterio de muchos estudiantes, nos encontramos que a veces muchos no entienden y no aprenden y la principal responsabilidad es nuestra y tenemos que acudir al criterio de los profesores con mayor experiencia para que nos oriente cómo llegarle a esos estudiantes”.*

(Alumno\_ayudante Y, 116-125)

*“...En el tema objetivos y métodos. Todavía tenemos dificultades en trazarnos un objetivo y en trabajar para darle cumplimiento a ese objetivo”.*

(Alumno\_ayudante Y, 116-125)

Como dice un viejo proverbio, “aprender de todo y de todos”; aprende más quien es capaz de escuchar, analizar e interpretar las opiniones que en un tema específico, quizás se pueda tener cierta experiencia. Es por ello que nos detuvimos también a analizar aquellas opiniones del alumnado, en la manera de cómo impartirían la docencia desde la óptica del profesorado. Admitiéndonos recoger información a nuestro criterio valiosa para ganar en experiencia de cómo llegar a través de la impartición del contenido al estudiantado, permitiéndonos valorar su manera de pensar en aras del aprendizaje. Muchos son los criterios aportados por el

alumnado que demuestran su manera de pensar en este sentido, algunas de ellas las traemos como muestra de lo que hemos planteado con anterioridad.

*“Si yo fuera la profesora trataría de dar las clases a través de juegos para motivar a los alumnos a que participen”.*

(Estudiante\_8T2, 104-115)

*“También se pudiera hablar en los primeros cinco minutos de algún tema que sea del interés de todos los estudiantes”.*

(Estudiante\_7T2, 104-115)

*“Yo buscaría la manera de vincular mis clases con videos relacionados y vinculados con temas de mi asignatura, el solo hecho de poder utilizar medios audio visuales para la enseñanza, los estoy motivando, además ya está probado científicamente que ese método es efectivo”.*

(Estudiante\_6T2, 104-115)

Para obtener una buena preparación hay que tener presente que no solo basta con los deseos y la motivación que se tenga para ello, también dependen otras variables que pueden contribuir a la preparación de cualquier docente o la preparación del propio alumnado para su formación y es el caso de los recursos materiales con los que se pueda contar para ello.

*“También creo que la escasez de medios audio visuales, entre otras cosas, que puedan facilitar la preparación tanto a los profesores como a nosotros los estudiantes”.*

(Estudiante\_4D, 122-125)

Por lo que también coincidimos que los profesores deben de tener en cuenta los recursos con los que puede o no contar sus estudiantes en la solución de problemas para su preparación profesional, para evitar provocar un problema en ellos lejos de intentar guiarlos a resolver uno, por el solo hecho que de orientar una tarea que se le haga casi imposible de resolver, desembocaría en otro problema para el estudiante. Muestra de ello lo demuestra esta opinión que le presentamos a continuación:

*“Yo solo quería agregar una cosa más y es que pienso que los profesores antes de orientar algún trabajo deben de revisar con anterioridad si sus alumnos van a poder objetivamente realizar la tarea que él les pueda orientar. Porque nosotros realmente tenemos problemas con la base material de estudio y como bien pueden haber dicho los demás, problemas de carácter logístico para resolver otros problemas que nos plantean nuestros profesores. Además de que somos*

*alumnos con características especiales, debido a que venimos solamente una vez a la semana y los demás días debemos de cumplir un horario de trabajo como un trabajador más que debe de cumplir en su puesto de trabajo.*

(Estudiante\_6T1, 191-194)

Resumiendo este epígrafe significativo a nuestro criterio por la gama de información que reúne, podemos mencionar que se tocaron temas muy importantes como la falta de preparación de algunos profesores para la impartición de la clase donde se incluyen también los profesores recién graduados y los alumnos ayudantes que imparten docencia, aunque no se generalizan. Además de que se asume como factor que afecta tanto la preparación docente como la preparación de los estudiantes en la formación profesional, la escasez de recursos materiales con los que cuenta hoy en día un profesor para su preparación y con los que pueden contar los estudiantes para su formación.

Emergieron situaciones como la de la práctica docente, donde se hace necesario revisar estos datos de la cantidad de profesores que no son licenciados en las escuelas impartiendo docencia de Educación Física y que luego deben asumir una asesoría sin los conocimientos necesarios para ello de los estudiantes en práctica docente laboral.

Sobresale también la importancia de la atención a los profesores de nuevo ingreso y a los alumnos ayudantes en muchos temas que hacen difícil su situación en el aula, expuesta así por los propios estudiantes.

#### **5.1.4.- Planes de estudio para el siglo XXI con recursos del siglo XX.**

Otro de los temas que entendemos como significativo para su análisis es precisamente el tema de recursos docentes deficientes (1.4.2) debido a lo que nos aportan los datos porcentuales de las intervenciones relacionadas con este tema de los cursos CPT, CRD y CRA.

En este epígrafe trataremos de analizar y mostrar las deficiencias principales que emergen del diálogo en relación a este tema y que puedan ser relevantes para nuestro estudio.



Una de las deficiencias por recursos que más afecta, es lo relacionado con todo lo que converge en el uso de las técnicas informáticas en la preparación de los futuros profesionales, este tema ha sido de análisis en los temas analizados con anterioridad, lo que lo hace ser uno de las principales recursos deficientes de mayor significación de todo el proceso de investigación, debido a que su uso influye en determinados aspectos del proceso docente educativo.

Si lo vemos desde el análisis del documento oficial y legal que implica la elaboración del Plan de estudio de la carrera para la formación profesional; existe una habilidad profesional básica, planificada en dicho plan, que es precisamente *“Utilizar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la búsqueda, intercambio y procesamiento de la información”*, donde para dar cumplimiento a esta habilidad profesional, deben estar creadas las condiciones necesarias para el cumplimiento de lo que se dispone muy claramente en el Plan de estudio, detalle que como bien expresan los implicados no está muy bien en la Facultad. Declaraciones como estas avalan lo anteriormente planteado:

*“El problema es que hay muy pocas computadoras y cuando uno va al laboratorio para sentarse en alguna de ellas, todas están llenas”.*

(Estudiante\_5D, 51-66)

*“No hay un laboratorio habilitado para que nosotros podamos hacer uso de las máquinas, otros estudiantes tienen acceso y nosotros no”.*

(Estudiante\_2T1, 38-57)

*“Los profesores nos piden que busquemos en Internet, pero nosotros no podemos buscar porque no tenemos esa posibilidad. Yo creo que ellos quisieran que busquemos, que nos relacionemos con la computación, pero la realidad es que no podemos por los problemas que hay en la facultad relacionado con el factor condiciones del laboratorio, donde en estos momentos no tenemos acceso a ese local”.*

(Estudiante\_6A1, 166-182)

Precisamente con este último comentario damos inicio a otras de las dificultades que desemboca el problema de déficit de recursos informáticos para la formación profesional que es la búsqueda en Internet, tema que abarca e incluye la misma habilidad profesional a la que hacíamos mención, donde la escasez del medio y la disposición para la conexión se hace difícil para el alumnado y el

profesorado en general. Veamos unas opiniones que resumen el comentario anterior:

*“Nosotros vinimos a tener acceso el año pasado, aquí hubo un problema con eso grande, que nos quedamos sin poder tener acceso a Internet durante los dos primeros años y ahora por la escasez de computadoras que no da abasto a todos los estudiantes y profesores”.*

(Estudiante\_4D, 51-66)

*“Ahora en estos momentos nosotros no sabemos ni buscar en Internet, ni trabajar con el Word”.*

(Estudiante\_1A1, 166-182)

Otros de los recursos con problemas que emergen de los comentarios de las entrevistas es exactamente la escasez de bibliografía actualizada para consulta, que expresan en sus comentarios, donde una de sus intervenciones refleja que <<... se nos ha dado el caso de que ejercicios que están contraindicados, aun se ven reflejados en esas bibliografías. >> (Estudiante\_3D, 51-66). Otras intervenciones relacionadas con este tema son las que a continuación les mostramos, que exponen con mucha claridad nuestro comentario y nos permite el aval necesario para catalogar el déficit de bibliografía actualizada como crítica. He aquí estos comentarios:

*“Otra de las cosas que nos está afectando a nosotros es la falta de bibliografía moderna, porque es cierto que en la biblioteca hay libros, pero a veces ya son libros viejos y hoy en día se está revolucionando mucho este campo de la Cultura Física en todos sus niveles y necesitamos estar y prepararnos con lo último que se edite en materia de Educación Física, Deporte, Rehabilitación, etc...”.*

(Estudiante\_1D, 51-66)

*“Yo digo que se debe pensar en actualizar la bibliografía para la carrera, para que nosotros saliéramos mejor preparados y más actualizados”.*

(Estudiante\_4D, 51-66)

Para una carrera como Cultura Física, donde el estudiante debe instruirse en aquellos deportes esenciales que le exige el contexto para el cual va a incidir, debe saber manipular y utilizar aquellos implementos que se utilizan, ya sea para mejorar la habilidad para con él; o para su utilización en la parte metodológica del aprendizaje del propio deporte y la Educación Física, para ello se hace necesario el poder contar con los implementos necesarios, cosa que al parecer es otra de las

deficiencias que emergen de las voces del alumnado en las entrevistas cuando expresan que << *La escasez de implementos deportivos es otra de las carencias que nos afectan la formación profesional, debido a que al no tener estos medios, el aprendizaje se nos hace más difícil.*>> (Estudiante\_5D, 110-121). Como bien expresa este criterio del alumnado, es evidente que el aprendizaje sin el implemento deportivo necesario, hará que se les haga más difícil el aprendizaje, provocando desmotivación y desinterés por la instrucción.

El criterio de este alumno ayudante que a continuación les mostramos, refuerza todo lo que se ha hablado con anterioridad, donde también su asignatura es víctima del déficit de medios, aunque como manifiesta en su intervención << *Hoy hemos mejorado pero no son suficientes, en el caso nuestro por ejemplo, la ausencia de balones nos perjudica la docencia...*>> (Alumno\_ayudante\_Y, 110-117). Los comentarios anteriores nos abren la puerta a otra limitación importante para la formación de los futuros docentes de Cultura Física, << *La carencia de instalaciones deportivas y la calidad de algunas con las que contamos en la actualidad, son cosas que afectan nuestra formación profesional*” (Estudiante\_1D, 110-121). Como formulábamos en el párrafo anterior con los implementos deportivos, existe en el caso de las instalaciones deportivas un caso parecido, debido a que existen muy pocas instalaciones deportivas creadas para esta carrera en la Universidad donde radica esta Facultad, por lo que en ocasiones los estudiantes y profesores deben salir de la institución a otras instalaciones del municipio para poder impartir sus clases, o incluso impartirlas en las instalaciones deportivas disponibles en la Universidad, pero que presentan una calidad deficiente. Veamos estos otros criterios que acreditan lo planteado:

*“Esas son carencias que tenemos desde hace mucho, e incluso antes de comenzar a estudiar la carrera por este nuevo plan de estudio. Son deficiencias viejas, por falta de recursos, que evidentemente también afecta el proceso de enseñanza”.*

(Estudiante\_2D, 110-121)

*“Todas estas deficiencias o carencias que tenemos hoy en día, son cosas que se deben resolver a nivel de país, porque incluso no creo que el INDER Provincial tenga el suficiente poder económico para poder cubrir todas las*

*necesidades de recursos que nos hacen falta para hacer un curso o una carrera con la calidad”.*

(Estudiante\_5D, 110-121)

Otro de los problemas que señalan los reclamos del alumnado es la ausencia de medios audio visuales para la enseñanza y el aprendizaje que no son favorables en la Facultad. Lo que se hace evidente en el comentario que le mostramos a continuación donde se ratifica lo que hemos manifestado con anterioridad:

*“También creo que la escasez de medios audio visuales, entre otras cosas que puedan facilitar la preparación tanto a los profesores como a nosotros los estudiantes”.*

(Estudiante\_4D, 122-125)

Los estudiantes del curso para trabajadores plantean que ellos tienen problemas con la planificación de las aulas, ya que al venir una sola vez a la semana para recibir sus clases, se encuentran que las aulas están priorizadas para el curso diurno y no para ellos. Eso implica la necesidad de tener un docente con buena disposición para todos los cursos de la carrera sin prioridades para ningún curso en particular, cosa que ahora mismo es un problema para la docencia en la Facultad, los comentarios nos demuestran lo planteado:

*“Otra de las carencias que tenemos nosotros los del curso para trabajadores son las aulas, porque no tenemos aulas fijas. Eso está desde primer año, le pongo un ejemplo: Si estamos en un aula para dar una clase y esa aula es del diurno, pues sencillamente nos sacan del aula y a buscar otra para ver donde terminamos de dar la clase. Eso nos afecta porque el tener que estarte moviendo de un lugar a otro e incluso dar clases en lugares sin condiciones, nos afecta en el aprendizaje”.*

(Estudiante\_4T2, 114-123)

A modo de resumen de este epígrafe podemos señalar como una de las deficiencias más significativas, el poco uso de las técnicas informáticas en la preparación de los futuros profesionales, causados por la pobre cantidad de medios para uso del alumnado y el profesorado, además de escasas posibilidades del empleo de la Internet para búsqueda de información. La escasez de bibliografía actualizada es otra de las dificultades que presentan; lo que posee la biblioteca del centro, no responde a esta inquietud del alumnado. Otra de las dificultades es la falta de implementos deportivos para conocer su uso y tener las habilidades

necesarias para su enseñanza en los diferentes deportes y la educación física; así como también la carencia de instalaciones deportivas con calidad. El uso de los medios audiovisuales en el proceso docente, podría ayudar al profesorado y el alumnado en la enseñanza aprendizaje, pero esto no es posible por la escasez que presentan estos medios docentes que el alumnado reclama en sus declaraciones.

#### **5.1.5.- Análisis de los criterios de impartición, plan de estudio y algunas diferencias entre planes, que expone el alumnado.**

En los demás epígrafes, debido a los temas que se abordan, se han tocado temas específicos de impartición que han estado relacionado con otros temas significativos de análisis, por lo que aquellos apuntes análisis realizados en ese sentido no sería objetivo volver a mencionarlos aquí.

Para continuar en el estudio reflejaremos el análisis de lo que estos grupos de estudiantes reflejan en este tema en particular, donde para ello tendremos en cuenta sus criterios y opiniones. Uno de los apuntes que abordan es lo relacionado con los niveles de aprendizaje que demuestran los alumnos, donde lo más significativo es ver el poder de razonamiento que muestran en este sentido; muestra de ello es la profundidad del planteamiento con que este estudiante afronta su criterio:

*“Los profesores deben de saber que no todos los grupos de estudiantes son iguales, ni tienen las mismas características de aprendizaje, hay estudiantes que debes explicarles en varias ocasiones y de maneras diferentes para que entiendan hay otros que no, que son capaces de entender al profesor desde el primer momento. Esas cosas el profesor debe dominarlas, de manera que pueda aplicar nuevas estrategias a aquellos que necesiten una atención diferenciada, para que todos sus estudiantes aprendan el contenido que él quiera llevarles”.*

(Estudiante\_1D, 83-109)

Unido a esto se detectan casos de profesores que dominan a la perfección el contenido que imparten; demuestran con hechos la noción y el dominio que tienen sobre la asignatura que imparten, pero no le saben llevar estos conocimientos a los estudiantes, quizás por la falta de empleo de nuevas estrategias pedagógicas a la hora de la enseñanza o la inclusión de nuevos métodos de enseñanza para lograr

los objetivos. En intervenciones que mostramos a continuación se evidencia lo planteado:

*“Hemos tenido profesores a lo largo de la carrera que denotan que tienen mucho conocimiento, pero no le llegan al alumno, que se dificulta a la hora de estudiar, porque tienes que prepararte tú solo porque no entiendes nada de lo que él te está haciendo llegar”.*

(Estudiante\_1T1, 62-68)

Se hace evidente y necesario que los profesores tengan esto en cuenta a la hora de la impartición de las clases, para que el contenido de sus clases pueda llegar a todos por igual. Por las opiniones que expresa el alumnado, no se generaliza en todos, porque aportan criterios muy favorables de otros profesores que cuyo contenido lo hacen llegar de otra manera mucho más favorables a todos.

*“Realmente hay profesores que se dan cuenta de las condiciones que tenemos nosotros para poder estudiar la carrera y sí nos tratan de ayudar intentando darnos de una manera más asequible el contenido, sin embargo hay otros que te dan una clase tan monótona que te duermen”.*

(Estudiante\_7T1, 70-79)

*“A mi criterio yo veo la metodología que aplican los profesores bastante correcta, incluso hay profesores que dan asignaturas que no tienen nada que ver con la carrera que la dan bastante motivada, como la profesora de (...)”.*

(Estudiante\_2T1, 62-68)

Las opiniones expuestas por un alumno ayudante nos indican la mala utilización de estos en la impartición de asignaturas, donde se les ha propuesto impartir varias asignaturas, siendo un peso demasiado fuerte a nuestro criterio, para un alumno en adiestramiento. Valoremos la opinión que les mostramos donde se ratifica lo que hemos comentado con anterioridad.

*“Cuando impartí la asignatura de Recreación fue con el curso regular diurno, ahora estoy dando Educación Física Preescolar y lo hago con el cuarto año del curso regular diurno y Gimnasia Básica con primer año del curso regular de atletas. Además de dar la asignatura Teoría Sociopolítica al curso de trabajadores del tercer año.”*

(Alumno\_ayudante\_D, 10-20)

Entendemos correcto que impartan una asignatura en la carrera, siempre y cuando esta asignatura la hallan aprobado con evidentes resultados docentes y

demuestren su dominio en los contenidos que de ella se deriven, además del asesoramiento pedagógico que deben tener, pero el hecho de impartir más de una asignatura ya se convierte en un punto de análisis que no puede dejar de ser mencionado en nuestro estudio.

Otro tema referente a la impartición en las declaraciones del alumnado es el hecho de que al parecer los profesores están realizando uso y abuso de los métodos productivos, debido a que los comentarios que nos aportan los estudiantes, nos demuestran la veracidad del planteamiento, donde a nuestro criterio se está exagerando la utilización de estos métodos, los planteamientos que a continuación mostramos fueron los que nos llevaron a este análisis.

*“Nosotros podemos investigar sobre un tema determinado, pero el profesor luego debe profundizar quizás un poco más y buscar la manera de a través de un debate se discuta ese tema en el aula”.*

(Estudiante\_1D, 83-109)

*“Si yo fuera profesor, lo básico, lo principal de mi asignatura yo la impartiría, ahora como medio de investigación, para que profundice su conocimiento, le orientaría otras cosas al estudiante”.*

(Estudiante\_4D, 83-109)

Estos comentarios del alumnado, nos ponen a reflexionar con respecto a la manera de actuar del profesorado, motivado quizás por las tendencias actuales de la Pedagogía que se inclina precisamente por métodos como este; creemos correcto que se utilicen y que se navegue a la par de estos nuevos estilos didácticos, pero somos conscientes de que no se puede ser tan excesivamente estricto con las nuevas luces que brotan de la Pedagogía contemporánea, donde entendemos que debemos actualizarnos y tomar de esas luces aquellos rayos que puedan alumbrar de manera positiva nuestros objetivos finales. Según la Real Academia Española, investigar es *“Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia”*. Es por ello que entendemos que la clase debe ser siempre la investigación más cercana de todo docente, donde intente emplear nuevas variantes para que sus contenidos sean asequibles al estudiante de manera que los objetivos trazados puedan ser cumplidos. Estos comentarios que a continuación traemos como

muestra, nos proporciona a priori la manera de pensar del estudiante como agente importante del análisis, con criterios muy maduros y bien reflexionados.

*“Otra cosa es que yo buscaría otras alternativas, nuevas formas para intentar llevarles a mis estudiantes el conocimiento que quiero que ellos aprendan de mi asignatura. Nosotros tuvimos una asignatura de corte profesional, relacionada con el funcionamiento del cuerpo humano; asignatura difícil por el contenido que tiene y sin embargo el profesor que no las impartió, utilizó formas diferentes de impartirnos el contenido, nos motivaba con ejemplos creativos que nos mantenía la atención siempre ocupada y aprendimos muchísimo con él”.*

(Estudiante\_1D, 83-109)

*“Si yo fuera profesor yo trataría de buscar nuevas manera de hacerles llegar el contenido a mis alumnos, mira hay profesores que han relacionado sus clases con juegos y de esa manera le confieso que me ha motivado y hasta puedo decirle que aun recuerdo contenidos de esa clase, que no era una clase práctica”.*

(Estudiante\_5T1, 70-79)

Veamos la opinión de este alumno ayudante, donde se manifiesta el uso de los métodos productivos en las clases impartidas por él.

*Me apoyo mucho en lo que ellos son capaces de crear, en los conocimientos que ellos puedan crear mediante su estudio independiente y las propias iniciativas que traigan para apoyar el objetivo y desarrollar la clase, creo que ese es a mi criterio la forma más positiva de realizar las clases, porque son precisamente ellos los que participan en la manera de alcanzar el objetivo en la clase”.*

(Alumno\_ayudante\_Y, 32-36)

La relación ínter materia que tanto se ha manejado en años, donde se vincule la asignatura que se imparte con otras asignaturas de la carrera, de manera que ayude en la formación de conocimientos y la concatenación de contenidos a fines, se vislumbra con problemas, este planteamiento lo manifiesta muy claramente este estudiante al plantear que << A mi criterio es pobre la relación ínter materia que están realizando los profesores con sus asignaturas, donde creo que se puede relacionar mucho más el contenido de una asignatura con el de otra. >> (Estudiante\_1D, 83-109). Es evidente que mucho se puede hacer al respecto, dependiendo de la preparación del profesorado y de un trabajo conjunto entre las asignaturas que se imparten.



Otro de los puntos de análisis en este apartado es el tema de Plan de estudio (1.2.1), donde intentaremos llevarles el análisis de los criterios que se manifiestan y que consideramos significativos llevar a razonamiento.

El principal problema que acaece es la inestabilidad que ha tenido este nuevo plan de estudio, donde los principales afectados han sido indudablemente los estudiantes en formación, plan que lleva en vigor cuatro años en el momento de realización de este estudio sin aún ser aprobado como tal, es decir, que lleva en experimento cuatro años sin su aprobación. Razonemos el comentario que a continuación mostramos, que explicita por si solo el raciocinio de esta acotación.

*“En realidad nosotros tenemos una noción de lo que viene siendo el plan de estudio, pero ya no se ha hablado más sobre los cambios que ha tenido. La Vicedecana docente tuvo con nosotros una reunión y nos dijo que en cuanto llegaran las últimas orientaciones nos iba a avisar para debatirlo de conjunto, pero no acaban de llegar esas orientaciones y nosotros seguimos sin tener conocimiento del plan de estudio”.*

(Estudiante\_4D, 133-135)

*“Lo que nos pasa a nosotros es que con este plan "D" nadie se ha parado frente a nosotros a explicarnos en lo que consiste este plan de estudio...”.*

(Estudiante\_5A1, 146-150)

Evidentemente esto desencadena una serie de problemas que continúan afectando al alumnado que lo manifiesta en sus intervenciones de una manera muy clara. Donde otra de sus inquietudes es el hecho de saber en cuantos años terminarán sus estudios, dato que por lo que ellos expresan no queda aún claro en las orientaciones que han exigido y donde no han tenido respuestas claras << A tal punto que ahora mismo nosotros no sabemos cuando vamos a terminar la carrera, porque ha habido muchos criterios al respecto. >> (Estudiante\_3T1, 103-112). Por lo que sus dudas oscilan de que si la carrera la harán en cinco o seis años. Otros criterios al respecto que demuestran la inestabilidad del nuevo plan de estudio en el tema de la cantidad de años por las que deben cursar los estudiantes de los cursos para trabajadores y atletas, que son los principales implicados en este tema, se evidencian a continuación:

*“Yo lo que realmente veo es que los que tienen que ponerse de acuerdo es la dirección nacional de docencia, porque se ha visto una desorganización en este*

*sentido enorme, porque al decir primero que la carrera es en cinco años y luego retractarse y decir que es en seis años al cabo de los dos años, es estar desorganizado o mal informado”.*

(Estudiante\_2T1, 103-112)

*“...No nos han presentado un documento oficial que diga que la carrera para nuestro tipo de curso va a ser en tiempo alguno. Yo quisiera que fuera profundo el conocimiento, bueno el aprendizaje, pero que fuera en el menor tiempo posible”.*

(Estudiante\_7T2, 174-190)

Otro de los temas que florecen también debido a esta fluctuación es el caso del examen final que con este plan se quiere proponer, donde en el plan anterior se hacía a través de una tesis final de grado y ahora se está proponiendo un trabajo integrador. Opiniones como la que traemos a continuación nos deja en claro la desinformación en este sentido y a la vez la preocupación lógica de estos estudiantes:

*“Entonces no sabemos si vamos a hacer tesis o trabajo integrador, no sabemos en que podemos prepararnos, porque supongamos que tengamos que hacer una tesis final, uno debe preparar las condiciones para preparar el tema, entre otros detalles, pero no sabes si lo que vas a hacer es tesis o trabajo integrador. Unos dicen que vamos a hacer trabajo integrador, eso fue lo que nos explicaron en una ocasión, cuando dijeron que la carrera iba a bajar a cuatro años, es decir que si terminamos la carrera el curso que viene, no sabemos que es lo que vamos a hacer para finalizar la carrera”.*

(Estudiante\_3T1, 103-112)

Otro de los temas que surgen de las entrevistas es la opinión de que sea discutidos con ellos el Plan de estudio de manera consciente como lo expresa este estudiante en su comentario cuando expresa << Yo pienso que deberían colegiar con nosotros lo que plantea el plan de estudio por el cual nos vamos a graduar, para saber los objetivos y las asignaturas que daremos. >> (Estudiante\_7T2, 154-159). Como se expresa en este comentario, también es inquietud para este estudiante de curso para trabajadores, las asignaturas que deben recibir por años o semestres. Este otro comentario también de otro estudiante de curso para trabajadores predica sus argumentos en el mismo sentido, veamos:

*“Lo que si es evidente es la falta de comunicación sobre estos temas que son de interés para nosotros. No sabemos las asignaturas que debemos impartir en*

*un semestre o en el otro. Son cosas que deberíamos saber, Al menos ese es mi criterio”.*

(Estudiante\_9T2, 174-190)

En este tema de las asignaturas hay estudiantes que plantean que se está derrochando tiempo, debido a que les están impartiendo muy pocas asignaturas por semestre:

*“Mira este curso nosotros damos cinco asignaturas, pero podemos dar más, por lo menos es mi criterio, aparte de las asignaturas que estamos dando, porque las asignaturas no tienen tanto rigor como para dar esas pocas asignaturas y entonces va a llegar el momento en que en un año vamos a dar dos asignaturas, por lo que pienso que se está derrochando tiempo”.*

(Estudiante\_1A1, 111-119)

*“Creo que en el caso de nosotros del curso atleta se pierde mucho tiempo, porque estamos dando pocas asignaturas por año y desperdiciando tiempo”.*

(Estudiante\_5A2, 46-57)

Este criterio que a continuación les mostramos es otra de las muestras de la inestabilidad del nuevo plan de estudio, donde el alumnado precisamente del curso para atletas se vio afectado por ello:

*“Nosotros estábamos dando las clases desde primero hasta tercer año, todos los días igual que un diurno, ahora en cuarto año nos pusieron solamente dos frecuencias a la semana y nos dijeron que la carrera era en seis años. ¿Por qué si estamos dando el mismo plan de clases del diurno, nos tienen que pasar la carrera a seis años y al diurno en cinco?”.*

(Estudiante\_6A2, 46-57)

Estos mismos estudiantes ven como una de las deficiencias del plan de estudio, la desaparición de asignaturas de mayor importancia para los estudios de pregrado y la inclusión de nuevas asignaturas que no son del perfil profesional de la carrera. Criterios en este tema se expresan de la siguiente manera:

*“Ese es uno de los problemas que veo en este cambio de plan de estudio, porque veo que hay cierta prioridad a asignaturas que no tienen nada que ver con la carrera, que son más bien de corte político y sin embargo están planificadas en este plan con mayor importancia que las de corte profesional...”.*

(Estudiante\_4A2, 64)

La lectura y análisis del plan de estudio para la impartición de las clases en los alumnos ayudantes ha sido otra deficiencia de la manera de manejar la

implementación de dicho plan, debido a que estos demuestran en sus comentarios la poca utilización que hacen de él, donde por la lógica de la pirámide, deberían de comenzar por el análisis del plan de estudio para el desglose de los objetivos a su asignatura y por ende a la planificación de sus clases.

*“Bueno a nosotros se nos dijo que era un plan de estudio nuevo, nos explicaron y hablaron de él, pero realmente yo no tengo mucho conocimiento de ese plan de estudio. Reconozco que es un plan de estudio nuevo, con nuevos objetivos...”.*

(Alumno\_ayudante\_D, 81-90)

*“No, nadie nos ha tocado eso. Yo no tengo conocimiento de lo que está orientado en el plan de estudio”.*

(Alumno\_ayudante\_Y, 89-99)

Cuando se habla de un nuevo plan de estudio se hace evidente que anteriormente a este debió existir otro, por lo que indiscutiblemente deben existir diferencias entre uno y otro (*Diferencia entre planes, 1.3.2*). Ya sean favorables o no, que a criterio de los estudiantes pudieran ser de interés en el estudio. Un ejemplo de esto es el planteamiento de este estudiante, << *Las ventajas que le veo es que son pocas asignaturas, que los alumnos saben que tienen que estudiar*”. >> (Alumno\_ayudante\_D, 81-90). Sin embargo otro alumno ayudante expresa de otra manera su criterio, reflejando la comparación con el plan de estudio que le antecede con respecto al tema de asignaturas impartidas, donde enuncia su aprobación con el Plan de estudio anterior, por las asignaturas que se impartieron en dicho plan:

*“Con respecto a todas las asignaturas veo mucho mejor el plan de estudio “C perfeccionado” porque teníamos asignaturas importantes para la carrera que se daban específicamente como es el caso de Fisiología II, Bioquímica II, el masaje, que en este nuevo plan se vinculan a una asignatura sola, que a mi criterio por estar unidas, no se le da la importancia que tiene cada una por separado, porque hay muchos contenidos aplicados al deporte que hoy se omitieron y está el caso del masaje que tengo entendido que se da como una asignatura opcional que a mi criterio es de mucha necesidad para un profesional saber de masaje”.*

(Alumno\_ayudante\_Y, 80-86)

Uno de los criterios relacionados con la duración de la carrera en relación a la comparación entre planes de estudio, lo expone como criterio este mismo alumno ayudante haciendo alusión que <<...no le veo ninguna ventaja, porque al final los atletas

*siguen siendo 6 años, los diurnos siguen siendo 5 años...>>* (Alumno\_ayudante\_Y, 89-99).

A modo de resumen del epígrafe podemos señalar que el alumnado expone muy claramente su visión con respecto a los niveles de aprendizaje con los que cuentan los estudiantes, donde no todos tienen el mismo nivel de asimilación, cosa que a criterios de ellos y en el nuestro también, los profesores deben de saber a la hora de la impartición de las clases, es significativo reflejar el nivel de profundidad con que se aborda este tema por los estudiantes. Se manifiesta el criterio de que hay profesores de que a pesar de mostrar su dominio en el conocimiento de los temas de las asignaturas que confieren ante sus estudiantes, no logran cumplir los objetivos de hacerles llegar lo más asequiblemente posible los contenidos a sus estudiantes; no obstante se observan criterios favorables con la manera de impartir sus clases, otros profesores. Lo que no lo hace ser un criterio absoluto.

Uno de los temas significativos también que sobresalen es el consentimiento de la impartición de varias asignaturas por parte de alumnos ayudantes, donde se supone que el estudiante esté en formación profesional y no deba de tener una carga excesiva de docencia.

El tema de la relación ínter materia también sale como un foco de análisis en el diálogo donde exigen que se puede lograr hacer mucho más en ese sentido. Algo parecido sucede con el empleo de los métodos productivos, donde a nuestro criterio y por el análisis que hacemos de las voces de las entrevistas, es un tema que no anda muy bien en el profesorado.

En otro orden de cosas y muy relacionado a la docencia está el tema de Plan de estudio, donde se expone en el análisis descriptivo la fluctuación que ha presentado este plan de estudio "D", durante estos cuatro años de experimento y todo lo que ha desencadenado esta inestabilidad en la implementación del nuevo plan.

Los criterios expuestos por estos agentes nos aportan algunos criterios donde comparan el plan de estudio vigente con el que lo antecede, donde el actual plan no sale muy beneficiado en los criterios expuestos.

### 5.1.6.- La evaluación como referente final.

En el siguiente apartado uniremos dos temas que emergen de las entrevistas en uno solo para su análisis, de manera que nos facilite aglutinar la información que se precise en un solo epígrafe. En ese caso se estarán analizando los criterios expuestos de los temas de *Criterios de evaluación*, (1.3.1) y *Formas de evaluar*, (1.3.8) que sobresalen en el discurso de las entrevistas.

El criterio que tiene el alumnado de las evaluaciones que les aplican y de la manera en que la emplean sus profesores, es variado. La mayoría aboga por la manera positiva en que sus profesores manejan la evaluación en clases y de manera general en el transcurso de la impartición de las asignaturas, por ejemplo:

*“La evaluación creo que está bien concebida por los profesores, porque se nos comenta a nosotros de la forma que se va a efectuar la evaluación, que puede ser oral o escrita, eso lo decide el estudiante, como más fácil le sea al grupo realizar el examen. Me parece muy buena esa manera, porque nosotros como estudiantes tenemos participación en la manera de evaluarnos un contenido determinado”.*

(Estudiante\_1D, 129)

Sin embargo, no todos los comentarios son favorables, debido a que existen otros criterios que nos permiten demostrar algunos de los problemas que con respecto a este tema, emergen de las entrevistas y es el caso de aquellos profesores <<...que dan buenas clases, pero no te las profundizan... O sea imparten las clases con un nivel de exigencia por debajo del nivel que las evalúan al final. >> (Estudiante\_1T1, 70-73). Axiomáticamente este criterio nos demuestra que el alumnado está exigiendo la importancia de que las clases sean con calidad, para que la evaluación esté acorde con el nivel de la calidad de la impartición. Otro criterio relacionado con este tema que apoya lo planteado con anterioridad, es el que expresa este alumno cuando nos dice que <<...Sería bueno que primero hubiese una explicación, un análisis o un debate del tema antes de aplicar una evaluación. >> (Estudiante\_2D, 97)

Otro criterio que muestra el alumnado para este análisis es cuando plantean que << Hay algunos profesores que si nos preparan para la evaluación, es decir, nos orientan cuando y cómo nos van a evaluar para que nosotros nos preparemos para ello,

*pero no son todos.* >> (Estudiante\_5A2, 134-137). Como bien expresa este estudiante, cuyo criterio es muy reflexivo y útil; para ellos, desde su representación del aprendizaje, la preparación consciente de la evaluación que le van a aplicar, es clave para sus estrategias de aprendizaje, de ahí la importancia que le prestan a la preparación de la evaluación por parte del profesorado. La nota discordante, está precisamente al final de su comentario y después del “*pero*”; cuando prácticamente este hace que su acotación nos resulte preocupante, debido a que no se generaliza a todo el profesorado en este proceder.

Sin embargo, traemos este comentario de este alumno ayudante donde expone la preparación que hace con sus estudiantes y la manera que utiliza para evaluarles el contenido que imparte. Nos parece interesante traer el comentario, teniendo en cuenta su condición de alumno ayudante.

*“Yo les digo cómo se va a llevar a cabo el seminario y la evaluación. También puedo hacerla escrita y es una variante que puedo realizar. Esta variante escrita la realizo en el primer tema en el surgimiento y desarrollo del (...) y la oral en la parte de los elementos técnicos. Le demuestro el elemento técnico y después les hago preguntas acerca de lo que aprendieron en la clase”.*

(Alumno\_ayudante\_G, 74-77)

El alumnado está consciente de que las formas de evaluación que les aplican sus profesores son importantes para su preparación, debido a que como bien refiere este alumno <<*Las evaluaciones sistemáticas nos favorecen porque nos obligan a estudiar diariamente, de esa manera uno se va preparando sistemáticamente y a la hora de la evaluación final ya hay una mejor preparación para el examen final.* >> (Estudiante\_4A2, 134-137).

El alumnado plantea que les parece correcta la manera variada de las formas de evaluación, <<*...porque a veces nos evalúan con un seminario, otras veces oral, otras veces escrita.* >> (Estudiante\_1A1, 202-207). Este criterio que a continuación les mostramos de un alumno ayudante, también refuerza lo planteado cuando expone que utiliza diferentes formas de evaluar sus contenidos, como <<*Las evaluaciones frecuentes, seminarios y evaluaciones parciales, porque el (...) en este plan "D" no tiene prueba final.* >> (Alumno\_ayudante\_G, 67-69). De manera que él se apoya en estos

prototipos de evaluación para establecer etapas de comprobación de los contenidos impartidos.

Otra de las opiniones que expresan estos estudiantes en este tema es <<...que la evaluación que más le favorece al estudiante es la oral...>> (Estudiante\_1A1, 202-207). Axioma que nos proporciona un nuevo comentario, relacionado con la aparición del uso de los seminarios como prototipo de evaluación que sobresale en sus comentarios, tal es así que:

*“...con un seminario te puedes preparar en un tema específico, no que por ejemplo te ponen una prueba final que tiene todos los contenidos que has recibido en un semestre y por un errorcito mínimo que tengas puedes perder una x cantidad de puntos; con el seminario uno se prepara más y puede fijar más la atención en un tema específico”.*

(Estudiante\_4A1, 200-216)

*“El seminario te da la posibilidad de confrontar criterios de rectificar o ayudar al que pueda estar equivocado con tu criterio y quizás convencerlo o convencerme del error, pero en una prueba escrita no tienes esa posibilidad y si te equivocas pierdes”.*

(Estudiante\_7A1, 200-216)

No todos los comentarios son favorables, existen contradicciones de criterios al respecto, que lo hacen convertirse en un tema interesante de análisis para el proceso que investigamos. Estos otros criterios son:

*“Realmente yo veo los seminarios como una forma de romper la rutina de la manera de evaluación, otra forma de que el contenido llegue y una se expresa porque te van a evaluar y al final tienes que recibir una evaluación cualitativa”.*

(Estudiante\_3A1, 191-197)

*“Yo pienso que todo eso es relativo, porque si un profesor se pone a evaluar con constantes seminarios puede caer en la desmotivación de sus estudiantes”.*

(Estudiante\_5A1, 200-216)

Estos criterios nos demuestran que no existe una conciencia clara de los objetivos que cumple la planificación del seminario como prototipo de evaluación en los estudiantes, donde algunos opinan, cuando se les pregunta por el desarrollo de la expresión oral que puede provocar el seminario que:

*“Eso es lo que suponemos ahora que usted hace esa pregunta, porque en realidad a nosotros nadie nos ha dicho que el seminario se va a hacer para*



*mejorar la expresión oral, ni el debate que se logre es con el objetivo de mejorar también la expresión oral, ni el trabajo escrito es para ver nuestra manera de expresarnos de forma escrita. Sencillamente se evalúa más el contenido, que la misma expresión oral y escrita. Ese es mi criterio”.*

(Estudiante\_5T2, 162-166)

Con respecto a la manera de evaluar los trabajos extraclases que deben entregarse por escrito, sobresale el comentario de la manera de exigirles a los estudiantes el uso y la vinculación con las tecnologías de la información para su calificación, aun sabiendo que no poseen los medios necesarios para poder realizar tales trabajos extraclases y en algunos casos hasta afectándoles la evaluación. Comentarios relacionados con este criterio son expuestos a continuación para que sirvan de aval a lo anteriormente comentado, veamos:

*“Nos exigen un trabajo a computadora, con varios requisitos como el espacio entre líneas, el tamaño de la letra, el tipo de letra, pero realmente no nos ofrecen la posibilidad de poder hacerlo, porque como hemos reiterado no nos han creado condiciones aquí en la Facultad para que podamos manipular ese medio”.*

(Estudiante\_1T1, 173-182)

*“...Hay profesores que te afectan la nota del trabajo solamente por el hecho de que no viene impreso el trabajo, cosa que no debería ser así”.*

(Estudiante\_2T2, 46-49)

Con respecto a este tema, se aprecia la claridad por parte del estudiante de que en ocasiones se ha sido demasiado exigente en la relación con las técnicas de la información y las comunicaciones a la hora de evaluarles esta vinculación, muestra de ellos lo expone este criterio cuando dice que <<...lo que deben tener en cuenta a la hora de aplicar una evaluación es el contenido que uno haya podido aprender, no el escrito o el formato que tengas que hacer. >> (Estudiante\_3T1, 173-182).

Como último análisis de estos comentarios relacionados con el tema de la evaluación, es lo referente a la última evaluación que estos estudiantes realizarían como fase terminal de sus estudios de la carrera. Al mantenerse vigente el plan de estudio “D” por el cual se están formando, no les acaban de aclarar si este examen final se hará a través de una tesis de grado o de un trabajo integrador, cuestión que también a nuestro criterio se hace preocupante debido a que es algo que debió haberse orientado desde los primeros años de la carrera por las contradicciones que

pueden acaecer. De todas formas veamos este comentario que denota muy claramente lo que hemos expuesto y la preocupación del alumnado en este sentido.

*“Entonces no sabemos si vamos a hacer tesis o trabajo integrador, no sabemos en que podemos prepararnos, porque supongamos que tengamos que hacer una tesis final, uno debe preparar las condiciones para preparar el tema, entre otros detalles, pero no sabes si lo que vas a hacer es tesis o trabajo integrador. Unos dicen que vamos a hacer trabajo integrador, eso fue lo que nos explicaron en una ocasión, cuando dijeron que la carrera iba a bajar a cuatro años, es decir que si terminamos la carrera el curso que viene, no sabemos que es lo que vamos a hacer para finalizar la carrera”.*

(Estudiante\_3T1, 111)

A modo de resumen de este epígrafe señalamos los temas significativos que han sido expuestos, de modo que nos permita de manera breve, resumir lo que en este apartado se refleja.

Existen criterios positivos y negativos respecto a la implementación del sistema de evaluación, donde muchos aplauden la forma en que sus profesores realizan este tercer elemento de planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, De Miguel (2005). Aunque otros no lo reflejan así y nos aportan criterios relacionados con la contradicción entre impartición y evaluación, donde mencionan su opinión de la importancia de la calidad de la impartición para luego exigir la comprobación del contenido. También hacen referencia a la preparación que algunos profesores les hacen antes de la evaluación, donde con antelación le explican la manera de como serán evaluados, siendo preocupante la no generalización de este criterio a todo el profesorado.

Están conscientes de la importancia de las diferentes formas de evaluarles los contenidos que les aplican sus profesores, aunque hacen acotaciones importantes respecto al seminario como prototipo de evaluación que se les aplica. También el uso de la orientación de los trabajos extraclases que se deben entregar por escrito, donde critican la orientación de vincular estos trabajos con las técnicas de la informática y las comunicaciones sin tener condiciones creadas para ello.

Y como último análisis de este epígrafe está lo relacionado con la mala orientación de la evaluación final que se les debe aplicar, donde aún, en el momento

de este análisis no se sabe si para graduarse, el alumnado tendrá que hacer trabajo de diploma (tesis de grado) o un examen estatal o trabajo integrador de toda la carrera.

### **5.1.7.- Criterios de formación, experiencia y superación profesional.**

Continuaremos este epígrafe con el análisis de tres temas que surgen de las entrevistas y que a pesar de no estar dentro de los temas de mayor significación mostrados en la gráfica, son temas de interés para la descripción del proceso que analizamos.

Para ello, trataremos de mostrarles en este apartado el análisis que efectuamos de las opiniones que sobre este tema divagan. Se interpretan evidencias relacionadas con la manera de adquirir el contenido de las asignaturas que les imparten, donde <<...se busca bibliografía en la biblioteca, se busca en las computadoras información. >> (Estudiante\_2D, 48-52). Lo que como ya se ha hablado, el déficit de recursos en este sentido afecta esta formación profesional porque << El profesor nos puede orientar todo tipo de trabajo, ya sea seminario, búsquedas o de cualquier otro tipo, siempre que haya una computadora que podamos utilizar, siempre va a ser para el bien de nosotros. >> (Estudiante\_1D, 67-71). Los estudiantes declaran abiertamente que su formación está siendo afectada por este motivo de escasez de laboratorios para el desarrollo de habilidades en el uso y manejo de las técnicas de la informática y las comunicaciones. Una muestra de ellos es este comentario que a continuación les mostramos:

*“Nosotros queremos ser buenos profesionales, no profesionales mediocres y prácticamente nos están llevando a eso, porque al no tener las condiciones creadas para nuestra preparación es evidente que la formación no va a ser buena”.*

(Estudiante\_5T1, 56-62)

Se hace innegable el nivel de reflexión de los estudiantes en cuanto a este tema, debido a que manifiestan estar consciente de la necesidad de una mejor formación y preparación para su futuro profesional, cavilación que permite al profesorado una mejor exigencia en esa formación. Una de las opiniones que hacen visible este comentario es la que a continuación mostramos:

*“Yo no me conformo con lo que se me han impartido, al menos a mi me gustaría saber siempre un poco más, porque pienso que si solo estudio lo que se me ha impartido, me quedaría hasta ese límite y nunca llegaría a ser un profesional competente”.*

(Estudiante\_5D, 67-71)

Otra de las cuestiones que sobre este tema florecen, es lo relacionado con la independencia que los profesores son capaces de inculcar en sus estudiantes para resolver problemas de la profesión en su formación. Por las intervenciones analizadas, existen declaraciones que demuestran un nivel de introversión en este propósito, porque se expresan opiniones, a nuestro criterio favorables, de cómo piensa el alumnado al respecto cuando considera que << *La independencia facilita la reproducción del contenido que se busca y nos proporciona conocimiento y experiencia.* >> (Estudiante\_7T2, 134-141). Otros de los criterios que aportan para el análisis es la que este estudiante expone haciendo referencia a la independencia que sus profesores les proporcionan.

*“Ellos nos brindan la posibilidad de que nosotros aprendamos a buscar una información determinada, además facilita el aprendizaje a la hora de estudiar”.*

(Estudiante\_9T2, 134-141)

Es notable e indudable que el estudio es la principal vía para llegar al conocimiento de cualquier materia, por lo que en la formación de todo profesional es el camino a seguir para su éxito y prestigio futuro. Las estrategias que utilicen y la manera en que dirijan sus estudios, podrán influir de manera positiva en el logro con eficiencia de lo que se propongan lograr. Importancia en ello lo debe tener el trabajo consciente de vencer los objetivos de cada asignatura, de cada clase, de cada contenido, para la adquisición de todos los conocimientos que necesita para su formación. El estudio encaminado a lograr vencer los objetivos de los contenidos impartidos, de cada clase y de cada asignatura, hará de manera consciente que el estudiante adquiera y profundice aún más en los conocimientos que necesita para su formación. Entendemos que el alumnado está consciente de esto, porque algunos lo demuestran en sus expresiones:

*“Yo pienso que hay que verlo como objetivos a vencer, porque lo que nosotros aprendamos hoy, va a ser la base de lo que vayamos a hacer mañana y si hoy*

*lo vemos simplemente como un contenido, mañana vamos a ser unos mediocres, es decir que lo que estudiemos hoy dependerá para nuestro futuro”.*

(Estudiante\_3A1, 16-35)

*“Lo vemos como objetivos a vencer, porque se supone que uno debe profundizar más en eso para que puedas entender bien, no solamente estudiar para la prueba, porque a los días te preguntan y no sabes nada”.*

(Estudiante\_6A1, 16-35)

El criterio que puede tener el alumno ayudante respecto a lo que opina de los contenidos que ha impartido, muestran no estar conformes con lo que hicieron, debido a que se analizan criterios como << *Pienso que pudo haber sido mucho mejor.* >> (Alumno\_ayudante G, 29-33), demostrando alguna inseguridad con relación a la calidad de la impartición, aunque se defienden con criterios como este:

*“Investigador: ¿Cómo has notado que han salido preparado tus estudiantes de tus clases?*

*Bueno quizás no han salido con la calidad que si se la hubiese impartido un profesor de mayor experiencia pero hoy me siento bien, no satisfecho, pero bien en el sentido que cuando hablo con estudiantes a los que les impartí la asignatura y noto que todavía recuerdan los conocimientos que les impartí y cómo aplicarlos”.*

(Alumno\_ayudante Y, 125-129)

Siguiendo en este sentido alegamos que el alumnado se convierte en el mejor crítico del proceso de enseñanza aprendizaje, porque es el principal afectado en este proceso de formación, por lo que le asumimos mucha importancia a las opiniones que nos muestran. Una de estas opiniones que se adjudican es la crítica que hacen a la escasez del profesorado con experiencia en la Facultad, donde las intervenciones que a continuación mostraremos, demuestran el nivel de reflexión al que son capaces de llegar.

*“Nosotros vivimos un momento bastante difícil a mi criterio, debido a este proceso de cambio, usted ve el claustro de profesores de nosotros y es un claustro joven, de poca experiencia profesional, con muchos deseos de impartir clases, pero la experiencia se impone y aunque los deseos sean muchos, la experiencia siempre va a jugar su papel en un momento determinado”.*

(Estudiante\_1D, 75-82)

*“Es evidente que nos afecta de cierta manera eso, debido a que la experiencia profesional y la exigencia que pueda tener un profesor de experiencia, no es la*

*misma que la de un estudiante recién graduado o la de un alumno ayudante. Es cierto que nos comprenden mucho mejor en muchas cosas, pero insisto en que no es lo mismo a la hora de enseñar”.*

(Estudiante\_4D, 75-82)

Haciendo mención a la calidad de la clase, tomando este mismo tema de la experiencia del profesorado en la impartición, aluden criterios como este que demuestran la inconformidad de su formación por este motivo:

*“La calidad en la clase también se ve en los años de experiencia de un profesor, no se puede comparar a un profesor de más de diez años de trabajo a un profesor que recién se graduó o que a lo mejor no ha terminado la carrera y está impartiendo la asignatura como alumno ayudante”.*

(Estudiante\_5T2, 98-102)

A modo de resumen de este epígrafe donde se aglutinan varios temas de los que emergen de las entrevistas, podemos señalar que los alumnos buscan sus estrategias de aprendizaje y de adquirir los conocimientos, demostrándose la orientación clara de sus profesores a la independencia de ellos, con la dificultad de la escasez que les entorpece progresar como quisieran. Consideran favorable el estudio, a través del logro del vencimiento de los objetivos que se tracen las asignaturas y los temas que de ella se derivan.

Aparecen criterios de alumnos ayudantes que demuestran que no están conformes con la preparación que han impartido a sus alumnos, aunque consideran que estos han aprendido con sus clases.

La escasez del profesorado con experiencia en la facultad es otra de las deficiencias que ven para su formación profesional, por los argumentos que exponen, donde la calidad de la clase la relacionan precisamente con la experiencia que puede tener el profesor a la hora de la impartición.

### **5.1.8.- ¿Alumnos o Ayudantes? Difícil convivencia.**

Como se puede apreciar en todos los epígrafes anteriores, mucho se ha hablado de las opiniones que circundan los criterios en relación a los alumnos ayudantes. En este apartado buscaremos señalar aquellos aspectos que no han sido tocados con anterioridad o que se necesiten profundizar más en su análisis.

Existen criterios de estudiantes que están conformes con las clases impartidas por estos Alumnos ayudantes y lo demuestran en criterios como este:

*“Nosotros tenemos como dos profesores que son nuevos o que tienen poca experiencia dando clases y sin embargo están impartiendo sus clases con tremenda calidad. Por lo menos desde nuestro punto de vista, porque nosotros los entendemos a ellos, quizás porque como son jóvenes se relacionan mucho mejor con nosotros y buscan la forma de hacernos llegar mejor el contenido”.*

(Estudiante\_9T2, 100-105)

*“Tuvimos profesores que todavía eran alumnos de cuarto y quinto año y nos dieron clase, aun no se habían graduado y sin embargo las clases eran buenas”.*

(Estudiante\_5T2, 100-105)

Uno de los temas que profundizaremos es lo relacionado con la utilización del Alumno ayudante en la impartición de clases en una asignatura determinada; y nos detendremos aquí por la importancia de este análisis en aras de reflexionar sobre el tema, de manera que sea favorable para la organización del proceso de enseñanza aprendizaje que investigamos. Mucho se ha comentado con respecto a esto en otros epígrafes, pero se hace necesario volver a reflexionar precisamente en este epígrafe. Comenzaremos el análisis a partir del criterio que expone una estudiante a una alumna ayudante que comparte estudios en su misma clase, cuando le señala que <<“Nosotros estamos aquí para aprender y ustedes están para sustituir a un profesor que no está. >> (Estudiante\_1A1, 94-107). Señalando la escasez de profesores en algunas asignaturas y aludiendo que estos son sustituidos por estos alumnos ayudantes. Es evidente dicha escasez y que los mismos estudiantes se percatan de esto como bien lo expresa este estudiante, pero la función del alumno ayudante, no es precisamente sustituir a un profesor que no está, sino impartir las clases al lado de este para aprender de él. El criterio de esta estudiante que presta servicios como alumna ayudante muestra su criterio al respecto:

*“...El alumno ayudante es todo aquel estudiante que se para al lado del profesor para impartir la clase, puede ser que el alumno imparta una parte de la clase o puede ser que no. Pero se nos ha pedido apoyo para esto y lo hemos hecho, quizás no con la calidad que lo lleve, pero al menos no se ha dejado de impartir las clases”.*

(Estudiante\_8A1, 94-107)

Su criterio nos demuestra que se tiene claro el concepto y la función del alumno ayudante, además de que al parecer se les tiene muy bien informados de cómo debe ser, pero una cosa es la teoría y la otra es en la práctica. Muestra de lo que decimos nos lo reafirma el criterio de esta alumna cuando opina que:

*“El objetivo del alumno ayudante no se está cumpliendo,...hay alumnos ayudantes que no saben nada de la asignatura que están dando y entonces ellos tienen dudas que nosotros también tenemos y que no la pueden aclarar, porque no tienen bibliografía, porque no saben. Además es mi opinión que con el alumno ayudante no nos está llegando la asignatura como nos debe llegar. Hay un caso de una asignatura que yo comentaba con una amiga que está en grado superior y le comentaba lo pesada que era esa asignatura y me dijo que esa asignatura a ella se la había dado un profesor y que a ella le había gustado y había aprendido mucho. Sin embargo yo no puedo decir lo mismo porque no me está llegando la asignatura como le llegó a ella”.*

(Estudiante\_1A1, 94-107)

Igual criterio hay con los profesores nuevos egresados, que se enfrentan a un grupo por la necesidad de cubrir una asignatura que está en déficit de profesores, de manera que no tienen la preparación necesaria como para demostrar solidez en el conocimiento que deben impartir. Hay criterios de alumnos que opinan en este sentido:

*“No solo los alumnos ayudantes, hay profesores graduados también que no están impartiendo lo que ellos estudiaron, sino que están dando otra cosa, entonces tienen que prepararse nuevamente para ello”.*

(Estudiante\_2A1, 94-107)

La asesoría o tutoría a estos alumnos ayudantes estuvo también presente en el debate de las entrevistas y se rescataron declaraciones como ésta que nos aporta una alumna ayudante que pertenece a uno de los grupos clases entrevistados:

*“La preparación de nosotros como alumno ayudante es una balanza porque hay alumnos que no tienen el profesor tutor y se quedan a la deriva. A mi me lo ponen todo, el P1, el plan de clases, la dosificación y todo lo que tengo que hacer. Ahora lo que yo haga y como lo haga es mi cuestión porque la profesora soy yo y soy la que decido como dar mi clase, además de que cualquier inquietud que yo pueda tener yo puedo ver a quien nos dirige y me ayudan en ese sentido”.*

(Estudiante\_8A1, 109-112)



O esta otra que evidencia la no estabilidad del tutor en el trabajo de preparación con el alumno ayudante donde el estudiante expresa con claridad que << *En este momento me está asesorando otro profesor que no es el mismo del curso pasado.* >> (Alumno\_ayudante\_G, 17-24). Además de que la atención del tutor no es igual en todos los casos, muestra de ello lo hace este mismo alumno ayudante cuando expresa que:

*“...anteriormente nos habían asesorado, pero fue por arriba, me entregó el programa de la asignatura y ya a partir de ahí empecé a impartir las clases. En par de ocasiones, muy pocas, sinceramente fui a ver a la persona que me asesoraba”.*

(Alumno\_ayudante\_G, 92-99)

*“Investigador: ¿Pero reuniones así de sentarse contigo a discutir temas específicos de pedagogía, de cómo dar la clase... ese asesoramiento no se hizo nunca?*

*No, eso no se hizo nunca”.*

(Alumno\_ayudante\_G, 92-99)

La superación que ha de tener un profesor ha de ser siempre constante y más aún si es un profesor en formación o si es un alumno que hace función de profesor. En este sentido se está trabajando en la Facultad, con la intención de darles una mejor preparación a estos alumnos ayudantes y profesores recién graduados o adiestrados para su desempeño profesional, algunas declaraciones lo demuestran:

*“Ahora, en la preparación metodológica que se le está dando ahora a los alumnos ayudantes y todos los adiestrados que imparten clases en la Facultad. Eso nos está sirviendo de guía, de base para llegar al aula con mejor preparación”.*

(Alumno\_ayudante\_D, 75-79)

*“En la superación que estamos dando nos están ayudando con esto, eso lo veo muy provechoso por la poca experiencia que tenemos. Pararse frente a un grupo al principio, es un poco tenso y no sabes como relacionarte, ya cuando llevas un tiempo con el grupo notas que es más fácil”.*

(Alumno\_ayudante\_G, 92-95)

Algo que emerge muy claramente es que esta preparación o superación es pionera, demostrando que no se había hecho antes, donde la asesoría a estos

alumnos ayudantes, se hizo un poco a la deriva y dejándoles quizás demasiada independencia en este sentido.

*“Esta es la primera preparación como tal, anteriormente nos habían asesorado, pero fue por arriba, me entregó el programa de la asignatura y ya a partir de ahí empecé a impartir las clases. En par de ocasiones, muy pocas, sinceramente fui a ver a la persona que me asesoraba”.*

(Alumno\_ayudante\_G, 92-95)

*“Anteriormente era la preparación que teníamos y la que nos podía brindar el tutor, no había un curso como este donde están todos los alumnos ayudantes de la Facultad en cualquier tipo de deporte o asignatura que imparta”.*

(Alumno\_ayudante\_Y, 98-108)

La posibilidad de superación desde el departamento se hace intermitente, debido a que existía el tutor del alumno ayudante en el departamento, sin embargo no se veía exigencia por parte del departamento en la participación de éste alumnos ayudante en dicha superación departamental, donde la exigencia de participación no fue quizás lo suficiente como para que participaran estos en ella.

*“Participamos en la reunión del departamento, pero no participábamos en preparaciones metodológicas, no la recibíamos”.*

(Alumno\_ayudante\_Y, 98-108)

*“...la preparación metodológica que se le está dando ahora a los alumnos ayudantes y todos los adiestrados que imparten clases en la Facultad. ...nos está sirviendo de guía, de base para llegar al aula con mejor preparación”.*

(Alumno\_ayudante\_D, 77-82)

La atención en la preparación y seguimiento del comportamiento docente de los alumnos ayudantes en su desempeño, se convierte a nuestro criterio, en algo de vital importancia por lo que esto significa para el proceso docente al que se están enfrentando; donde está en juego la formación del futuro profesional de la Cultura Física. Muestra de ello aparece en este criterio aportado por uno de los alumnos ayudantes donde haciendo referencia a la atención que debe existir sobre ellos, nos comenta:

*“Creo que es buena, pero pudiera ser mucho mejor. Considero que si estamos frente a un grupo, la atención debe ser óptima hacia nosotros, atendiendo a que no tenemos toda la experiencia para enfrentarnos a un grupo clase; si considero que debe ser mucho mejor”.*

(Alumno\_ayudante\_Y, 122-126)

En el resumen de este apartado comenzamos con la existencia de criterios de estudiantes que están conformes con las clases impartidas por algunos de estos alumnos ayudantes.

Otro de los vértices que toca este apartado, es el criterio de la ubicación de los alumnos ayudantes en asignaturas donde hay escasez de profesores y la opinión que tienen los estudiantes en este sentido. Sobresale el criterio de una estudiante que es alumna ayudante que demuestra que están bien informados sobre lo que debe cumplir el alumno ayudante, pero también se demuestra que una cosa es la teoría en este sentido y otra la práctica, debido a que existen problemas a la hora de la impartición de sus clases y en el asesoramiento a estos alumnos ayudantes para su desempeño.

La superación la mencionan sobre todo los alumnos ayudantes, donde en sus argumentos dan muestras de insatisfacción en este sentido, demostrándose quizás una mala organización del departamento a la hora de la exigencia de la preparación de estos futuros profesores, donde se critica en algunos casos la atención del profesor tutor de estos alumnos ayudantes y la escasez de cursos de superación para estos alumnos ayudantes y egresados. Se muestran avances en cuanto a la superación, con la creación de cursos de nuevo formato para egresados que imparten docencia y para los alumnos ayudantes, cosa que no estaba planificada en años anteriores, según criterios de estos.

#### **5.1.9.- Consideraciones en torno a otros temas emergentes del discurso.**

En este apartado señalaremos algunos puntos de importancia que sobresalen en el diálogo entre el alumnado, donde para empezar comenzaremos analizando algunas diferencias que son presentadas en sus criterios con respecto a la atención diferenciada que presienten respecto al Curso Regular Diurno (CRD). En este sentido se observa en la gráfica, como los valores del CRD se hacen cero, significando la poca coincidencia de criterios en este vértice, donde estos no manifiestan sentirse con diferencias entre los demás cursos; por el contrario, los demás cursos si aportan criterios que demuestran un cierto favoritismo y prioridad al

CRD. Para demostrar lo que planteamos, lo haremos mostrándoles algunos criterios que nos determinan hacer un análisis en este sentido.

Para empezar, les comentamos por ejemplo en el tema de la utilización del laboratorio de computación, lo que abordan los alumnos del Curso para Trabajadores (CPT) al respecto:

*“Otra cosa es que nosotros no tenemos donde sentarnos a buscar información en la computadora, porque no tenemos creado ni siquiera las condiciones en el pequeño laboratorio que tiene esta Facultad con solamente cuatro máquina. No podemos entrar ahí debido a que se prioriza mucho más al Curso Regular Diurno que a los demás”.*

(Estudiante\_6T2, 44-47)

*“Desde que estoy aquí y llevo cuatro años, nadie se nos ha acercado a decirnos que vayamos a crear una cuenta para que trabajemos en Internet”.*

(Estudiante\_2T1, 52-57)

Otras de las comparaciones que hacen estos cursos con respecto al CRD es la relacionada con la utilización de las aulas, donde opinan sobre la prioridad que le dan a este CRD en la organización de las aulas que se utilizan para la docencia, donde estas no son suficientes para toda la matrícula de los cursos de la Facultad y priorizan a los alumnos del CRD, según nos comentan los protagonistas y afectados en el proceso:

*“Otra cosa, el diurno tiene prioridad hasta para las aulas, nosotros a veces no tenemos aulas para dar clases, por el explote de matrícula que hay”.*

(Estudiante\_5A2, 76-83)

Otro de los temas que muestran, donde se aprecia también la comparación con el CRD, es en el caso de la entrega de bibliografías y de libretas para la docencia, donde se considera privilegiado al CRD en este sentido debido a que, según el alumnado de otros cursos, los priorizan a ellos por encima de los demás cursos, mostramos a continuación algunas opiniones que avalan nuestro comentario, veamos:

*“Tenemos que esperar que el curso diurno y el curso atleta cojan sus bibliografía para luego coger lo que sobra de esa repartición. Casi nunca alcanza para todos”.*

(Estudiante\_3T1, 193-200)

Otro de los temas que surgen en esta comparación entre cursos, es la relacionada con que hay algunos alumnos del CRA que desean cambiar al CRD y no se les permite realizar el cambio, porque deben ser atletas activos, a pesar de que hay muchos que no lo son ya, las opiniones al respecto revelan con claridad la presencia de este tema en las preocupaciones de estos alumnos:

*“No podemos cambiar al diurno. La boleta de rematrícula que debemos entregar en secretaría, debe aparecer que el entrenador dice que somos atletas activos para mantenernos en el curso regular para atletas (CRA), porque no hay matrícula para el diurno, porque solamente puede haber un solo grupo y tenemos que seguir en el CRA, no porque queramos, sino porque tiene que ser así y punto”.*

(Estudiante\_2A2, 76-83)

Una de las situaciones que se presentaron en este plan de estudio fue la desinformación de la cantidad de años por los que debían cursar la carrera los diferentes cursos, donde por las declaraciones que muestran los estudiantes del CRA, hubo un cambio evidente a partir del cuarto año de la carrera para dicho curso, debido a que estaban recibiendo sus clases con la misma frecuencia que el CRD y a partir de este cuarto año se apreció un cambio evidente. Veamos lo que dice este estudiante y saquemos las conclusiones pertinentes en este tema.

*“Nosotros estábamos dando las clases desde primero hasta tercer año, todos los días igual que un diurno, ahora en cuarto año nos pusieron solamente dos frecuencias a la semana y nos dijeron que la carrera era en seis años. ¿Por qué si estamos dando el mismo plan de clases del diurno, nos tienen que pasar la carrera a seis años y al diurno en cinco?”.*

(Estudiante\_6A2, 53-60)

*“Yo no sé por qué los priorizan, deberían de priorizarnos a nosotros que fuimos atletas y tenemos una base quizás de experiencia deportiva mucho más extensa que ellos que no vienen de escuelas deportivas como nosotros”.*

(Estudiante\_4A2, 120-125)

Haciendo alusión sobre la vinculación de la teoría con la práctica y apoyándose en esto para hacer que su criterio tome fuerza, con respecto al criterio de que se debería tener mucho más en consideración el tipo de curso que tiene la

experiencia práctica, los alumnos del CPT, exponen sus criterios donde al compararse con el diurno hacen alusión a la importancia de tener la posibilidad de poder llevar la teoría a la práctica con mayor frecuencia que el diurno.

*“Nosotros tenemos la posibilidad de prepararnos mucho mejor que ellos [refiriéndose al curso regular diurno], porque estamos en la práctica todos los días, llevando al terreno lo que aprendemos en clases de una manera más directa que los demás cursos. A mi criterio, la consolidación de la teoría es la práctica y nosotros tenemos esa posibilidad. Creo que pudiéramos ser mucho mejores, si la atención a nosotros fuera la misma que se le proporciona al curso diurno. No creo que pueda ser difícil esto”.*

(Estudiante\_10T2, 190-197)

Los alumnos del CRA también opinan en este sentido, haciendo mención a la experiencia práctica que poseen por su experiencia en el deporte y dentro de la actividad física:

*“Yo supongo que si somos atletas, si estamos entrenando y estamos en una Facultad de Cultura Física, nos tengan un poquito de consideración a nosotros, el diurno viene de un Preuniversitario, nunca han sido deportistas, nosotros si nos hemos sacrificado y tenemos mejor y más interés en la carrera”.*

(Estudiante\_7A1, 148-155)

Otra de las preocupaciones que presentan los alumnos del CPT es la que se refiere a la posibilidad de que sean ellos también invitados a aquellas actividades de corte profesional que se realizan en el entorno universitario, donde al parecer no los tienen en cuenta veamos estos comentarios que a continuación mostramos:

*“A veces a nosotros nos da la impresión de que nos tienen marginados o no nos prestan la atención que realmente llevamos. Aquí han salido a relucir muchas de las deficiencias que tenemos nosotros los del curso para trabajadores e incluso diferencias con respecto a otros cursos. Será que acaso la preparación nuestra no importa, no va a ser útil o no es necesaria. Al final salimos todos con el mismo título, bajo la misma profesión y prestigiando o no la carrera por la que nos hemos preparado en todos estos años”.*

(Estudiante\_7T2, 190-197)

Existen algunos criterios globales que poseen estos estudiantes, que pueden llegar a ser positivos o negativos y que hasta pueden ser criterios de interés en el análisis del proceso que investigamos. Trataremos de cerrar este apartado con

aquellos criterios de este tipo que han surgido a lo largo de todas las entrevistas grupales realizadas a toda la muestra del alumnado que se realizó.

Uno de estos comentarios que expresa este alumno ayudante referente al desinterés que muestran algunos estudiantes para estudiar y prepararse para la carrera, nos parece importante mencionarlo por el interés del comentario, donde expresa su criterio al respecto de las razones por las que cree que está sucediendo esto:

*“Investigador: ¿A qué le atribuyes el desinterés de esa minoría de la que me hablas?*

*Primero se lo atribuyo a un interés propio de que no quieren estudiar, que están estudiando hoy quizás por una obligación y lo otro es por la ausencia de muchas cosas que nosotros necesitamos aquí en la facultad que contribuirían al mejoramiento del interés y la calidad de las clases, como es el caso de los medios, los equipos audiovisuales que pudieran ser más utilizados en cualquier tipo de asignatura, son cosas que nos pudiera ayudar mucho a desarrollar el proceso docente educativo.*

(Alumno\_ayudante Y, 110-116)

Otro de los temas que sale con mucha fuerza es la manera en que se les están proporcionando las posibilidades de entrar en la carrera a los estudiantes de las escuelas deportivas que anteceden a este nivel superior en la actualidad, debido a que ya no tienen que hacer pruebas de ingreso, que miden su nivel de preparación para cursar estos estudios, criterios como los que a continuación les exponemos, nos muestran el nivel de insatisfacción que muestran los estudiantes que actualmente cursan estudios en la carrera de Cultura Física:

*“Otra cosa yo no estoy de acuerdo que los estudiantes de las escuelas deportivas pasen a estudiar la carrera sin hacer pruebas de ingreso, creo que eso le quita prestigio a la carrera. Porque realmente yo estudié para hacer una prueba de ingreso a la Universidad y me sacrifiqué preparándome para poder entrar a la Universidad, si aprobé es porque tengo conocimientos para continuar una carrera, hay muchos estudiantes que no tienen conocimientos para estudiar una carrera y se está viendo el caso que al no tener que hacer pruebas de ingreso, cualquiera que termine el 12 grado en las escuelas deportivas puede entrar a la Universidad, específicamente a la carrera de Cultura Física, creo que eso le va a restar prestigio a la carrera de Cultura Física”.*

(Estudiante\_2A1, 154-167)

*“Antes para entrar a la Universidad había que ser un alumno de los mejores, ahora resulta que las posibilidades se están abriendo demasiado fáciles para todos y no todos pueden ser universitarios porque el nivel intelectual para estudiar una carrera universitaria no lo tiene todo el mundo”.*

(Estudiante\_8A1, 154-167)

Entendemos que debe existir un poco de rigor a la hora de seleccionar los estudiantes que continuaran estudios en esta carrera, debido a que no todos pueden ser profesionales de esta rama porque quizás su nivel intelectual no se lo permita o no tenga realmente motivación para ello.

*“Deberían poner un poco de rigor a la hora de la selección para entrar a la carrera, porque creo que ahora se ha liberado un poco eso y muchos jóvenes la están cogiendo por la facilidad de entrada a la Universidad”.*

(Estudiante\_4A2, 82-91)

*“Lo que más duele de todo esto que está sucediendo es que hay muchos compañeros de nosotros que tenían el interés de estudiar esta carrera y no la pudieron alcanzar por no aprobar la prueba de ingreso y al año siguiente hubo personas que no estudiaron nada y le dieron la carrera”.*

(Estudiante\_2A1, 154-167)

Los criterios que nos aportan estos estudiantes muestran el deseo de elevar el prestigio de la carrera de Cultura Física, algo perdido quizás por este motivo donde muchos la ven como una carrera evidentemente fácil de alcanzar.

*“Después vienen los comentarios en la calle donde las personas comentan que la carrera de Cultura Física es para gente de bajo nivel intelectual y tenemos que estar oyendo por ahí a las personas hablando y desprestigiando nuestra carrera”.*

(Estudiante\_3A1, 154-167)

*“Ya hay personas que cuando le digo que tengo que estudiar para un examen, te dicen: “Y para esa carrera tú tienes que estudiar”. Oye no hay cosa que me moleste más a mi que eso”.*

(Estudiante\_5A1, 154-167)

*“A mi criterio eso lo proporciona también la falta de conocimiento que tiene la sociedad, porque cuando hablas de Cultura Física te dicen: “...si para dar clases en una escuela no tienes que ir a la Universidad”, todo el mundo lo asocia con dar clases en una escuela, pero no saben la cantidad de ramas que tiene la carrera de Cultura Física”.*

(Estudiante\_4A1, 154-167)



Si somos críticos en el análisis estaríamos muy de acuerdo entonces con el criterio de este otro estudiante que muy críticamente nos comenta, que esta manera de proporcionarles estudio a los estudiantes de las escuelas deportivas, provoca:

*“...la posibilidad que entren a estudiar personas que no tienen preparación alguna para estudiar en el nivel superior y son los casos que tenemos que no tienen motivación por la carrera y que luego son los profesionales mediocres que hacen que se desprestige nuestra profesión”.*

(Estudiante\_5A2, 82-91)

Finalizando este apartado mostraremos algunos comentarios de las motivaciones presentadas por algunos de estos estudiantes que muestran la importancia y el valor que aprecian de la carrera que representan:

*Desde que estaba en el preuniversitario ésta fue la carrera que siempre quise coger por el campo que tiene, específicamente lo que me gusta es el entrenamiento deportivo, creo que para mí sería el tope profesional e intelectual de mi carrera, que es lo que más me gusta”.*

(Estudiante\_1D, 4-13)

*“La motivación que tengo yo es debido a que es una carrera muy amplia y tiene varias ramas en lo profesional, como es la Cultura Física Terapéutica relacionada con la medicina deportiva, está la posibilidad de ser un profesor de Educación Física, entrenador deportivo. Es una carrera muy bonita y muy abarcadora”.*

(Estudiante\_1T1, 4-11)

*“Bueno para mi es una gran motivación al cruzar esta carrera ya que gracias a ella he conocido más el mundo del deporte, del entrenamiento, de la educación Física y he llegado a conocer cosas que cuando estuve en el deporte no conocía, que hacíamos mal y que ahora sé que no se deben hacer”.*

(Estudiante\_2A1, 4-12)

A modo de resumen de este último epígrafe del alumnado, podemos decir que se muestran análisis de los criterios que existen de los cursos para trabajadores (CPT) y la de los cursos regular de atletas (CRA), donde expresan su opinión por la preferencia que para ellos le dan al curso regular diurno (CRD). Se muestran algunos análisis, opiniones y criterios de estos cursos que muestran evidencias de que puede estar pasando alguna falta de atención a estos cursos, o una marcada preferencia por el CRD.

Otra de las cosas que apunta este apartado son los criterios sobre las posibilidades que se les están dando a los estudiantes de las escuelas deportivas que desean continuar estudios en la carrera de Cultura Física. Proporcionando argumentos muy claros del porque se debe retomar este tema para el bienestar de la salud de la carrera de Cultura Física.

Otros criterios relacionados con la motivación de estudio por la carrera, se hacen evidente en las opiniones de estudiantes que demuestran con criterios diversos la importancia que le atribuyen a la carrera que representan.

## **5.2- Apreciaciones relevantes de los criterios del profesorado.**

Para comenzar con el análisis de este apartado, recordemos que la información recogida a estos agentes del proceso, fue también la entrevista semiestructurada en profundidad, pero con la diferencia que ésta se realizó de manera individual a cada uno de los profesores del Departamento de Educación Física.

Luego del minucioso análisis estadístico que conlleva la detección de los criterios de mayor significación e interés por parte de los profesores que imparten la docencia, intentaremos reflejarles a través de gráficas, los valores porcentuales de las opiniones de estos profesores que sobresalen del discurso global.

En este apartado analizaremos seis tipos de gráficas, que estarán determinadas por los atributos señalados. Por lo que veríamos de manera por separado el por ciento de criterios aportados por cada uno de los atributos a cada tema emergente de las entrevistas.

De esta forma esclareceremos mucho mejor los criterios abordados en las entrevistas semiestructuradas y en profundidad aplicada a los protagonistas de este proceso.

La primera gráfica refleja los por cientos de los criterios abordados por lo profesores con 10 o más años de graduado de la titulación de Cultura Física, en los diferentes temas emergentes de las entrevistas.

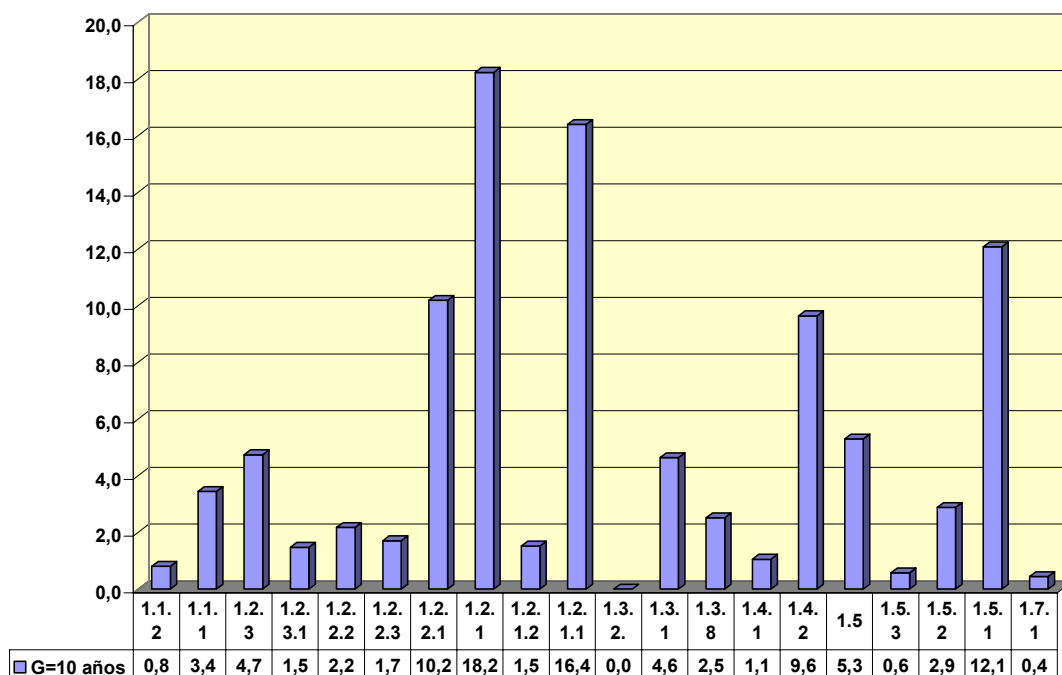
Para esclarecer un poco la nomenclatura numérica que le hemos dado a cada tema en cuestión. Reflejaremos unas tablas que ayudarán a definir sobre qué tema estaremos hablando en el debate.

.1.2	M_Exp_Negativas.	.1.1	Mot_Exp_Positivas.	1	Form_prof.
.2.3.1	Form_prof_Iniciación	.2.2.2	Impartición.	1	Metodología
.2.2.1	Planif_prep.	.2.1	Plan de estudio.	1	Asignat_Horas_C.
.2.1.1	Hab_P.Básicas.	.3.2	Coment_e/planes.	1	Crit_eval.
.3.8	Formas_ evaluar	.4.1	R_D_Existentes	1	R_D_Deficiencias.
.5	Superación_profesora	.5.3	Experiencia_profesoral	1	Super_profesoral_In.
.5.1	S_Departamental	.7	A_Ayudantes_Tutoría		

La gráfica 2 nos muestra muy claramente los porcentajes de criterios expuestos por los docentes de más de 10 años de graduados, evidenciando de manera esclarecedora donde se hizo mayor atención del tema.

Teniendo en cuenta los por cientos que refleja la gráfica, podemos inferir que el tema que más es tratado por estos profesores de más de 10 años es el referido al tema **“Plan de estudio, (1.2.1)”** con un 18,2% de coincidencia en el tema, donde se exponen argumentos con diferentes ejes de criterios que oscilan sobre el tema.

Le sigue muy pegado también el tema **“Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)”** con una elevación porcentual del 16,4% como el segundo tema de criterio de mayor relevancia, donde se hace significativo a través de las respuestas del profesorado el poco tratamiento que se tiene en cuenta, de la manera en que se desarrollan estas habilidades profesionales básicas y el seguimiento que se le debe dar como cumplimiento al programa del plan de estudio que la sustenta.



(Gráfica # 2. Porcentaje de criterios del profesorado de más de 10 años de graduado)

La **“superación departamental, (1.5.1)”**, es el tema que le sigue como prioridad dada por los criterios emitidos de estos profesores, donde ese indicador se expresa sobre los 12,1%, comunicándonos lógicamente el interés sobre este tema, de los profesores cuyos márgenes de graduados sobrepasan los 10 años. Creemos lógico que este tema aparezca como uno de los temas significativos dentro de los principales que se destacan, por la necesidad imperante que deben y muestran los profesores por la superación departamental y que lógicamente va teniendo una secuencia en el orden de prioridad que se va mostrando hasta el momento.

Los temas que a continuación le siguen al análisis cuantitativo, son el de **“Planificación y preparación docente, (1.2.2.1)”** y el de **“Recursos docentes deficientes, (1.4.2)”**, que por ese orden aparecen reflejados como prioridad después de los anteriores, con un 10,2% el primero y un 9,6% el segundo respectivamente. Son indicadores que porcentualmente se reflejan muy parejos y que por su significado y por el nivel de prioridad que le fue dado por los profesores tienen una relación muy interesante y significativa.

Por encima del 4.0% se encuentran por ese orden los temas de **“Superación profesoral, (1.5)”** con un 5,3% de significación, luego le sigue el tema de **“Formación del profesional, (1.2.3)”** con un 4,7% y ya cerrando este rango le continúa con un 4,6% el tema de **“Criterios de evaluación, (1.3.1)”**. Como lo refleja la gráfica, son indicadores que se manifiestan de una manera bastante estable, dentro de los indicadores porcentuales que se manifiestan a través de los criterios de las entrevistas.

En el próximo caso agrupamos, de la misma manera que la anterior para su análisis, tres temas cuyos indicadores manifiestan por cientos por encima de 2,0, lo que nos significa el nivel de prioridad parejo en que se manifiestan estos temas, en las entrevistas. Por debajo de este rango se encuentran los temas **“Motivaciones y experiencias positivas, (1.1.1)”** con un 3,4% de criterios relacionados con el tema, le sigue por ese orden **“Superación profesional individual, (1.5.2)”** con un porcentaje de 2,9, que indica que este tema abunda también poco en las entrevistas realizadas. Otro de los temas que se encuentran por encima de este rango que anteriormente hablábamos es el tema de las **“Formas de evaluar, (1.3.8)”** que exhiben un indicador de 2,5% de criterios relacionados con el tema y cerrando con este bloque el tema de **“Impartición, (1.2.2.2)”** que muestra un 2,2%, indicando la poca coincidencia de los criterios expuestos por los profesores de más de 10 años de graduado, en las entrevistas realizadas.

Para finalizar, analizaremos el último bloque de indicadores más bajos que muestra la gráfica, donde nos da la medida de los temas que no fueron comentados con mayor regularidad que los otros ya mencionados e indistintamente analizados. En ese caso está el tema de **“Metodología, (1.2.2.3)”** que expresa un 1,7% de opiniones al respecto. Los temas de **“Criterios de evaluación, (1.3.1)”** con un 1,5% de ponencias, coincidiendo con el mismo indicador de por cientos que el tema de **“Asignaturas y horas clases, (1.2.1.2)”** con un 1,5% también. Le continúa el tema de **“Recursos docentes existentes, (1.4.1)”** con un 1,1% de reflexiones en este caso, siguiendo ya luego los temas de **“Motivaciones y experiencias negativas, (1.1.2)”** que expresa el 0,8% de sus criterios, luego le sigue el tema **“Experiencia profesional, (1.5.3)”** con un 0,6% de opiniones al respecto. El tema **“Alumnos**

**ayudantes. Tutorías, (1.7.1)**” acompaña un 0,4% de respuestas dadas sobre este particular y cerrando este bloque de por cientos bajos que muestra la gráfica, aparece significativamente la no presencia de criterios de **“Comentarios entre planes de estudio, (1.3.2)”** que infiere el 0,0% reflejado por la gráfica. Lo que significa que en profesores de más de 10 años de graduados no hay criterios relacionados con la comparación de los diferentes planes de estudio.

A continuación y a modo de resumen gráfico, mostraremos una tabla donde se podrá expresar el orden de prioridad que los profesores seleccionados con más de 10 años, tienen al respecto.

Profesores con más de 10 años de graduados					
Temas	%	Prior.	Temas	%.	Prior.
Plan de estudio.	18,2	1	Formas de evaluar	2,5	11
Habilidades Profesionales Básicas.	16,4	2	Impartición.	2,2	12
Superación Departamental.	12,1	3	Metodología.	1,7	13
Planificación y preparación.	10,2	4	Formación profesional de iniciación.	1,5	14
Recursos docentes. Deficiencias.	9,6	5	Asignaturas y horas clases.	1,5	15
Superación Profesoral.	5,3	6	Recursos docentes. Existentes.	1,1	16
Formación profesional.	4,7	7	Motivaciones y experiencias negativas.	0,8	17
Criterios de evaluación	4,6	8	Experiencia profesional.	0,6	18
Motivaciones y experiencias positivas	3,4	9	Alumnos ayudantes. Tutorías.	0,4	19
Superación profesoral individual	2,9	10	Comentario entre planes.	0,0	20

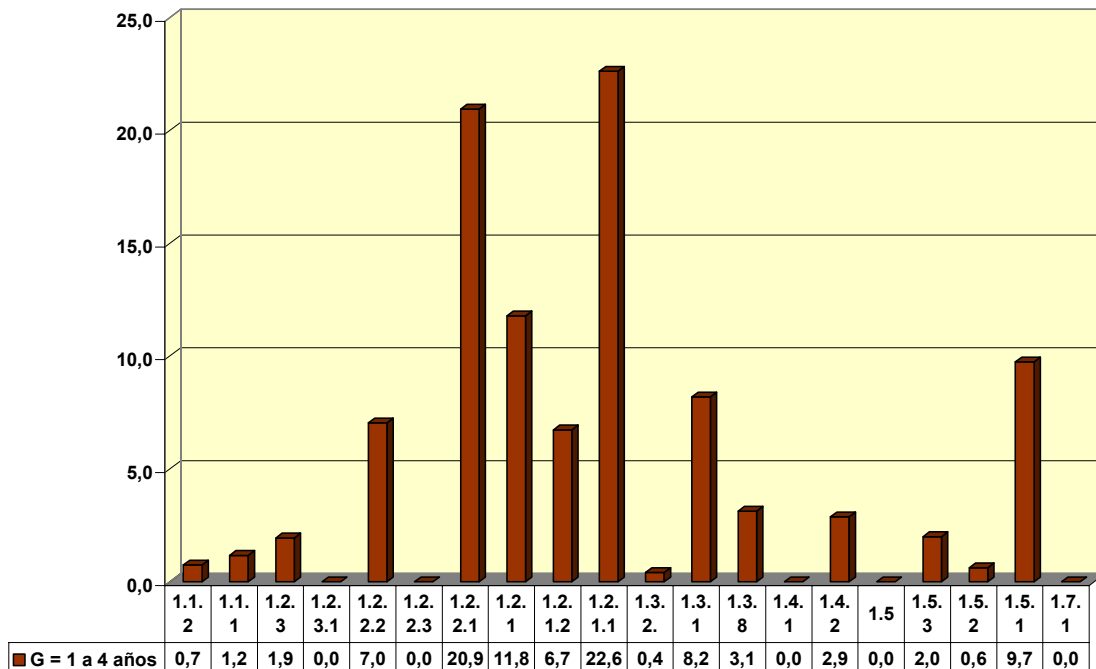
La gráfica 3 que a continuación mostramos, es la referida a los por cientos de criterios relacionados con los profesores de 1 a 4 años de graduados. (Ver gráfica # 3)

La gráfica que se expone, nos muestra los por cientos de criterios en los temas reflexionados por los profesores graduados de 1 a 4 años.

Si analizamos fríamente la gráfica, vemos que es evidente que hay temas que son mucho más mencionados que otros y cuya diferencia se muestra muy claramente en ella. Son los casos siguientes, mencionados por el orden de prioridad que se vislumbra.

El tema **“Habilidades profesionales básica, (1.2.1.1)”** se destaca por su elevado 22,6% que sobresale por encima de los demás temas. A nuestro criterio

producido por un cierto sentido de duda que hizo que se haya tenido que abundar aun más en el tema.



(Gráfica # 3. Porcentaje de criterios del profesorado de 1 a 4 años de graduado)

Otra de las barras de esta gráfica, que por su orden de prioridad le corresponde el análisis a continuación, es la referida al tema de **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”** que muestra un indicador de 20,9%, indicando un por ciento elevado de criterios abordados a este tema que lo hace estar como uno de los temas de prioridad en la muestra entrevistada.

A partir de aquí mostraremos el análisis de los temas que se agrupan dentro del rango medio de 5,0% al 10%, también por un orden prioritario, donde la **“Superación Departamental, (1.5.1)”** con un 9,7% de coincidencia se ubica encabezando este grupo de temas.

Le sigue con un 8,2% los **“Criterios de evaluación, (1.3.1)”** que seguidamente del tema anterior, se ubica como uno de los temas priorizados por estos profesores en el desarrollo de la entrevista, destacándose sus criterios en cuanto a las evaluaciones.

Otro de los temas que se ubican en este rango es el de **“Impartición, (1.2.2.2)”** donde se aprecia un 7,0% de coincidencia en el tema al respecto, que muestra los criterios de estos profesores en cuanto a la manera de impartir sus clases.

El cuarto y último tema de este rango que hemos categorizado como rango medio, es el relacionado con **“Asignaturas y horas clases, (1.2.1.2)”** que presenta un 6,7% de coincidencia de criterios relacionados con este tema específico.

En el nivel más bajo de la gráfica o “rango bajo” se puede visualizar varios temas que no logran sobrepasar el 5,0% de coincidencias de criterios, e incluso ni llegan a acercarse, lo que indica que la prioridad sobre estos temas es muy baja, producto a la escasez de criterios que aparecen en la entrevista en este sentido. Incluyendo temas que están en cero por ciento.

Comienza la lista de estos temas, uno de los que más por ciento tiene en este rango bajo y es el caso de las **“Formas de evaluar, (1.3.8)”** con 3,1% de criterios señalados. El tema que le sigue al análisis es el de **“Recursos docentes deficientes, (1.4.2)”** con un indicador de 2,9% de criterios tabulados con este tema en común.

Seguidamente de este tema, le continúa el tema de **“Experiencia profesoral, (1.1.2)”** con un 2,0% de coincidencia de criterios al respecto del tema que se trata.

Otro de los temas que se encuentran ubicados en este sotanero rango es el que le corresponde al indicador del 1,9% perteneciente al tema de **“Formación del profesional, (1.2.3)”**, indicador que muestra los bajos comentarios realizados por estos profesores referidos a este tema en particular.

Las **“Motivaciones y experiencias positivas, (1.1.1)”** continúan con un 1,2% más bajo aun que el anterior, significando la casi ausencia del tema por parte de la muestra seleccionada.

Con un 0,7% le siguen las **“Motivaciones y experiencias negativas, (1.1.2)”** que continúa como un indicador de los más bajos del rango en cuestión.



Otro de los temas mostrados en este rango bajo es el de **“Superación profesoral individual, (1.5.2)”** que refleja un 0,6% solamente de criterios de los profesores en relación con el tema. Seguidamente está el tema de **“Comentarios entre planes, (1.3.2)”** que se encuentra dentro de los temas que son tratados como el de más bajo por ciento.

A continuación reflejaremos los temas que se encuentran con 0,0% que infiere la presencia de estos en las demás entrevistas, por lo que son reflejados en la gráfica como temas tratados por otros profesores, quizás con otras categorías de enlace que permitieron que fueran seleccionados.

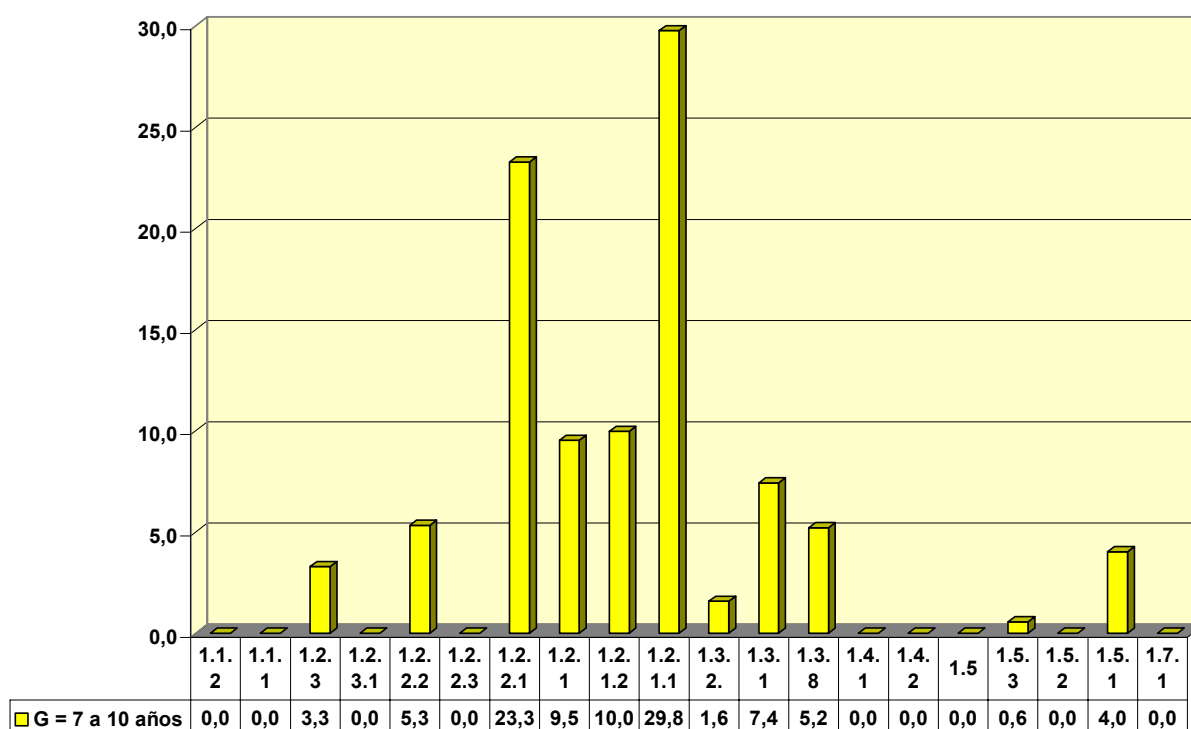
- **Formación profesional de iniciación, (1.2.3.1)**
- **Metodología, (1.2.2.3)**
- **Recursos docentes existentes, (1.4.1)**
- **Superación profesoral, (1.5)**
- **Alumnos ayudantes. Tutorías, (1.7.1)**

Les mostraremos una tabla con el orden de prioridad otorgado, según el por ciento mostrado en la gráfica que muestra los resultados estadísticos de estos profesores que fueron categorizados en profesores de 1 a 4 años de graduados.

<b>Profesores graduados de 1 a 4 años</b>						
<b>Temas</b>	<b>%</b>	<b>Pri or.</b>		<b>Temas</b>	<b>%.</b>	<b>Prio r.</b>
Habilidades Profesionales Básicas.	22,6	1		Formación del profesional.	1,9	11
Planificación y preparación.	20,9	2		Motiv. y experiencias positivas	1,2	12
Plan de estudio.	11,8	3		Motiv. y experiencias negativas	0,7	13
Superación Departamental.	9,7	4		Superación profesoral individual	0,6	14
Criterios de evaluación	8,2	5		Comentario entre planes.	0,4	15
Impartición.	7,0	6		Formación profesional de iniciación.	0,0	16
Asignaturas y horas clases.	6,7	7		Metodología.	0,0	17
Formas de evaluar	3,1	8		Recursos docentes. Existentes.	0,0	18
Recursos docentes. Deficientes.	2,9	9		Superación Profesoral.	0,0	19

Profesores graduados de 1 a 4 años						
Temas	%	Pri or.		Temas	%.	Prio r.
Experiencia profesoral	2,0	10		Alumnos ayudantes. Tutorías.	0,0	20

Otra de las gráficas de este apartado es precisamente la que a continuación mostramos, que nos reflejan los por cientos de criterios dados en los temas que son tratados por profesores de 7 a 10 años.



(Gráfica # 4. Porcentaje de criterios del profesorado de 7 a 10 años de graduado)

Como bien se muestra en la gráfica 4, las barras son los porcentajes de coincidencias en un tema determinado de la entrevista efectuada a los docentes de entre 7 y 10 años de graduados.

La elevación más alta, es la que corresponde al tema de **“Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)”** donde el indicador asciende hasta el valor de 29,8% de criterios de coincidencias de estos profesores en este tema, poniéndolo en la cima de la gráfica, por encima de los demás temas emergentes de las entrevistas.

Otro de los temas que le siguen punteando alto en los valores porcentuales es el de **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”** donde muestra un 23,3% de coincidencias de criterios relacionadas con el tema.

A continuación analizaremos los temas que se ubican en el rango medio de la gráfica, de un 5,0% al 10%, donde se encuentran valores de cinco temas que analizaremos a continuación.

El primero de este rango es el de **“Asignaturas y horas clases, (1.2.1.2)”** que muestra un indicador porcentual de criterios relacionados con el tema de un 10%, mostrándose un interés de estos profesores por este tema.

El que le sigue a este tema es el de **“Plan de estudio, (1.2.1)”** con un 9,5% de coincidencia en el tema y con poca diferencia del tema anterior, este indicador nos muestra la motivación sobre este tema que tienen estos profesores.

Con un 7,4% de casualidad le sigue el indicado por el tema de **“Criterios de evaluación, (1.3.1)”**, mostrando el interés de estos profesores por el tema de la evaluación como resultado final del proceso docente educativo.

Otro de los temas que se encuentran en este rango medio del análisis de la gráfica, es el relacionado con el de **“Impartición, (1.2.2.2)”** con un 5,3% de coincidencia, indicando que hay criterios relacionados con este tema en profesores de 7 a 10 años de graduados.

El último tema que analizamos de este rango medio es el de **“Formas de evaluar, (1.3.8)”** que muestra un valor de 5,2% de coincidencia en el tema y la presencia de este en los criterios aportados por estos profesores.

Ya en el rango más bajo de la gráfica, se encuentra sobresaliendo el tema de **“Superación departamental, (1.5.1)”** con un 4,0% de casualidad en el tema, mostrando los criterios expuestos en relación a este tema de los docentes entrevistados.

En esta categoría más baja de la gráfica le sigue su análisis al tema **“Formación del profesional, (1.2.3)”** que aparece reflejando un 3,3% de

coincidencia y a la vez nos indica los argumentos que tienen al respecto estos profesores.

El tema que a continuación referimos es el de **“Comentario entre planes, (1.3.2)”** el cual refleja un 1,6% de coincidencia de los comentarios reflejados en la entrevista y que a nuestro criterio es un indicador bajo.

La barra más chica de la gráfica, muestra un indicador de 0,6% de coincidencia de criterios de los docentes, en relación al tema de **“Experiencia profesoral, (1.5.3)”** indicando la presencia, aunque poca de este tema, en los criterios aportados por estos docentes.

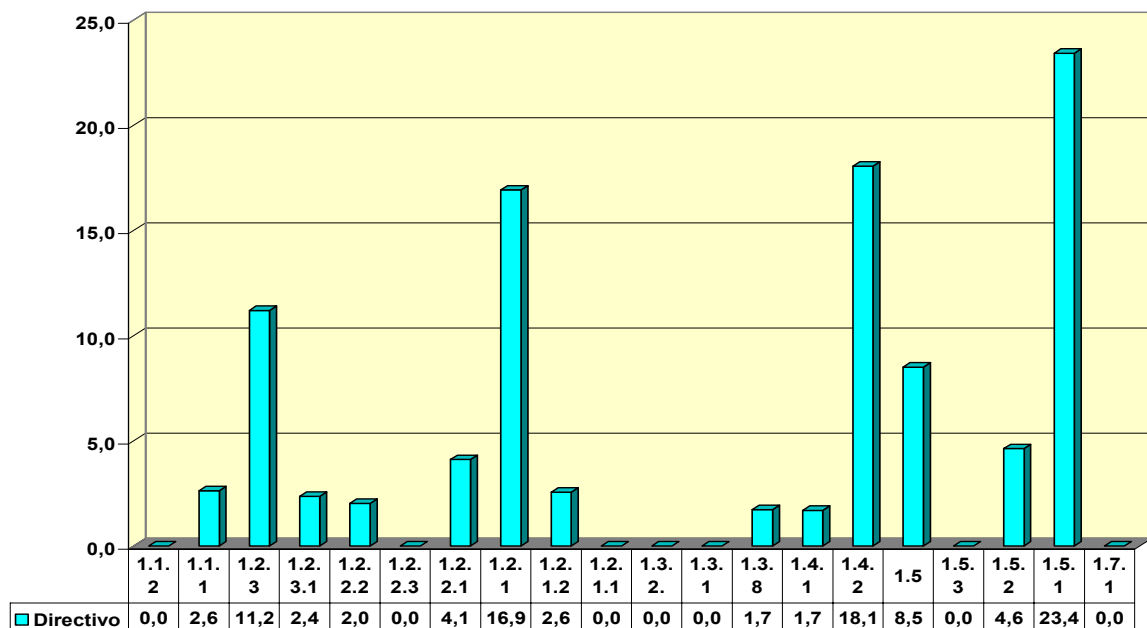
Seguidamente le mostraremos los temas que no fueron mencionados por estos profesores, por lo que aparecen de manera porcentual con valores de 0,0%. Estos son:

- **Motivaciones y experiencias negativas, (1.1.2)**
- **Motivaciones y experiencias positivas, (1.1.1)**
- **Formación profesoral de iniciación, (1.2.3.1)**
- **Metodología, (1.2.2.3)**
- **Recursos docentes existentes, (1.4.1)**
- **Recursos docentes deficientes, (1.4.2)**
- **Superación profesoral, (1.5)**
- **Superación profesoral individual, (1.5.2)**
- **Alumnos ayudantes. Tutoría, (1.7.1)”**

Como resumen del análisis de la gráfica, mostraremos una tabla que refleja los temas ordenados por el orden de prioridad, según los por cientos expresados allí.

Profesores graduados de 7 a 10 años					
Temas	%	Prior.	Temas	%	Prior.
Habilidades Profesionales Básicas.	29,8	1	Experiencia profesoral	0,6	11
Planificación y preparación.	23,3	2	Motiv. y experiencias positivas	0,0	12
Asignaturas y horas clases.	10,0	3	Motiv. y experiencias negativas	0,0	13
Plan de estudio	9,5	4	Formación profesional de iniciación.	0,0	14
Criterios de evaluación	7,4	5	Metodología.	0,0	15
Impartición.	5,3	6	Recursos docentes. Existentes.	0,0	16
Formas de evaluar	5,2	7	Recursos docentes. Deficientes.	0,0	17
Superación Departamental.	4,0	8	Superación Profesoral.	0,0	18
Formación del profesional.	3,3	9	Superación profesoral individual	0,0	19
Comentario entre planes.	1,6	10	Alumnos ayudantes. Tutorías.	0,0	20

La próxima gráfica nos muestra los valores porcentuales de los temas tratados por profesores directivos de la Facultad. Veamos cuales son los temas de mayor significación expuestos por quienes dirigen, controlan y organizan el proceso docente educativo.



(Gráfica # 5. Porcentaje de criterios de profesores con cargos de dirección)

Como se puede apreciar en la gráfica 5, el tema de mayor significación es el de **“Superación departamental, (1.5.1)”**, el cual muestra un indicador de 23,4% que refleja un por ciento elevado de criterios referentes a este tema por parte de esta muestra.

El tema que a continuación analizaremos es el tema de **“Recursos docentes deficientes”**, proporcionado por la entrevista a estos profesores con cargos de dirección en la Facultad y el cual arroja un 18,1% de coincidencias en el tema, surgido de las entrevistas a estos.

El tercer tema a analizar es el de **“Plan de estudio, (1.2.1)”** el cual se refleja con un 16,9% de relación de los argumentos planteados referente a este tema y donde los implicados manifiestan sus criterios al respecto.

El tema **“Formación del profesional, (1.2.3)”**, es el último de los temas del rango superior, mostrados en la gráfica y que expresa un 11,2% de coincidencia en relación a estos argumentos.

Adentrándonos en los valores menos altos o medios, nos encontramos con un solo tema; y es el relacionado con la **“Superación Profesoral, (1.5)”** que en la gráfica muestra un indicador del 8,5%. Me parece un tema lógico planteado por estos profesores directivos, teniendo en cuenta la responsabilidad que juegan en la Facultad.

En el rango más bajo de la gráfica, se encuentran la mayoría de los temas, que tienen los por cientos más bajos. Encabezando este rango bajo se encuentra el tema de **“Superación profesoral individual, (1.5.2)”** mostrando un 4,6% de coincidencia de criterios. Posteriormente le continúa por ese orden el tema de **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”** que muestra un 4,1% de casualidad de los criterios abordados en las entrevistas.

Le continúan dos temas que coinciden en el mismo porcentaje. Ellos son **“Motivaciones y experiencias positivas, (1.1.1)”** y el de **“Asignatura y horas clases, (1.2.1.2)”** ambos con un 2,6% de casualidad en sus temas respectivamente.

Más abajo aún se encuentra el tema **“Formación profesoral de iniciación, (1.2.3.1)”** con un 2,4% de coincidencia entre los criterios de estos profesores con cargos de dirección en las entrevistas.

Le sigue el tema de **“Impartición, (1.2.2.2)”** que refleja un indicador de 2,0% de casualidad, que indica la presencia de argumentos relacionados con este tema para su análisis.

Y nivelados con un 1,7% de coincidencia de criterios en los argumentos que le dan valor a cada tema en particular, se encuentran los temas de **“Formas de evaluar, (1.3.8)”** y el **“Recursos docentes existes, (1.4.1)”** que mantienen a pesar de este indicador bajo, presencia del tema en las entrevistas realizadas con criterios que pueden servir de mucho para el análisis.

A continuación mostraremos los temas que están en 0,0% que demuestran la no presencia en los argumentos dados por estos profesores en referencia a estos temas.

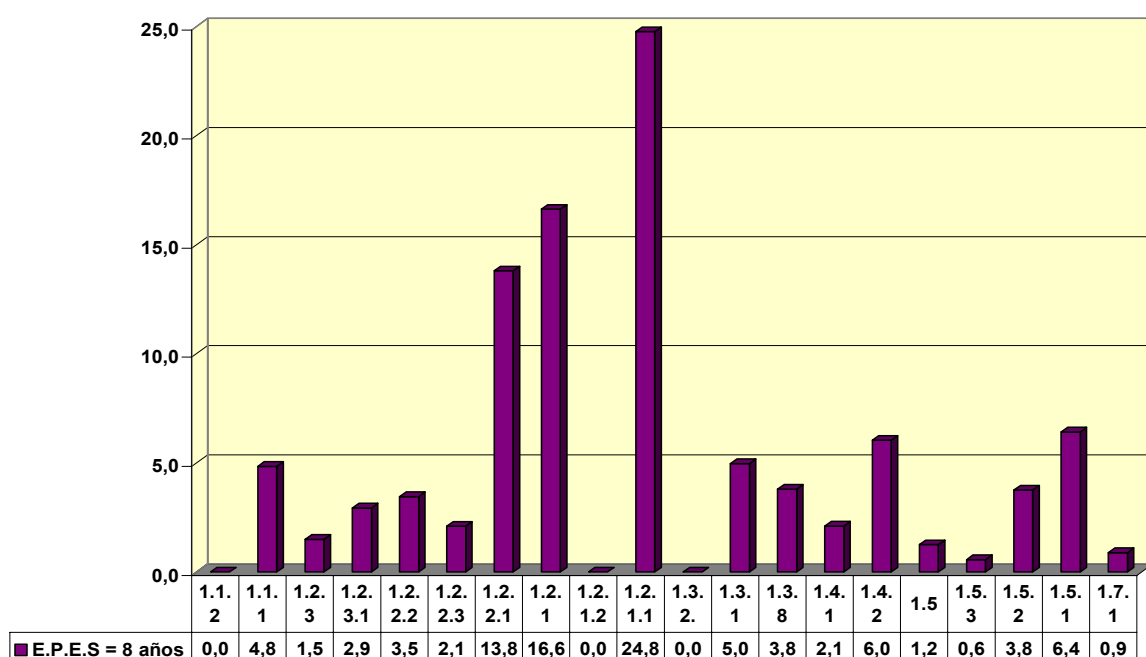
- **Motivaciones y experiencias negativas, (1.1.2)**
- **Metodología, (1.2.2.3)**
- **Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)**
- **Comentarios entre planes, (1.3.2)**
- **Criterios de evaluación, (1.3.1)**
- **Experiencia profesoral, (1.5.3)**
- **Alumnos ayudantes. Tutoría, (1.7.1)”**

A modo de resumen de esta gráfica, mostraremos el orden de prioridad que de ella se deriva, teniendo en cuenta sus valores porcentuales en los temas que brotan de las entrevistas.

Profesores con cargos de dirección						
Temas	%	Prior.		Temas	%.	Prior.
Superación Departamental.	23,4	1		Impartición.	2,0	11
Recursos docentes. Deficientes.	18,1	2		Formas de evaluar	1,7	12
Plan de estudio	16,9	3		Recursos docentes. Existentes.	1,7	13
Formación del profesional.	11,2	4		Motiv. y experiencias negativas	0,0	14
Superación Profesoral.	8,5	5		Metodología.	0,0	15
Superación profesoral individual	4,6	6		Habilidades Profesionales Básicas.	0,0	16
Planificación y preparación.	4,1	7		Comentario entre planes.	0,0	17
Motiv. y experiencias positivas	2,6	8		Criterios de evaluación	0,0	18

Profesores con cargos de dirección					
Temas	%	Prior.	Temas	%.	Prior.
Asignaturas y horas clases.	2,6	9	Experiencia profesional	0,0	19
Formación profesional de iniciación.	2,4	10	Alumnos ayudantes. Tutorías.	0,0	20

Continuamos con el análisis de otra de las gráficas de este apartado y es la que se refiere a los profesores con más de ocho años en la enseñanza superior. Trataremos de reflejar como se manifiestan los indicadores porcentuales de los temas que en ella se destacan.



(Gráfica # 6. Porcentaje de criterios de profesores con más de 8 años en la E. Superior)

Como bien se muestra, la barra que mayor estatura tiene producida por el valor porcentual que la eleva es la relacionada con el tema **“Habilidades profesionales básica, (1.2.1.1)”** que muestra un 24,8% de casualidad con respecto al tema, ubicándola como el principal tema de criterios de estos profesores.

Le sigue en su análisis el tema de **“Plan de estudio, (1.2.1)”** con un valor porcentual de 16,6 producido por la coincidencia de criterios en este tema de estos docentes.

Con un 13,8% le sigue en el análisis al tema, el de **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”** que hace que se convierta en uno de los temas



significativos de prioridad, en docentes con más de 8 años de servicio en la enseñanza superior.

Después de analizar los tres temas que sobrepasan el rango medio, nos detenemos a mostrar los que se encuentran reflejados en él. Como bien se muestra en la gráfica, existen dos barras que sobrepasan el rango bajo. Ellas son las que simbolizan el tema de **“Superación departamental, (1.5.1)”** con un 6,4% de casualidad, relacionada con este tema de los argumentos mostrados en las entrevistas y el otro tema que se encuentra ubicado en este rango medio es el relacionado con **“Recursos docentes. Deficientes, (1.4.2)”** que muestra un indicador de 6,0% indicando la presencia de este tema en las conversaciones realizadas con docentes de más de ocho años de servicio a la Enseñanza Superior.

Entrando en el análisis del rango bajo de la gráfica, nos encontramos a casi todos los temas restantes, que demuestra que hubo mucho más debate de estos temas en general. Para su análisis seguiremos el orden de análisis como hasta ahora, por el orden de prioridad que da la gráfica teniendo en cuenta sus porcentajes.

El primero que se encuentra encabezando este rango es el tema de **“Criterios de evaluación, (1.3.1)”** que muestra el valor de 5,0% de semejanza casual de los argumentos reflejados por estos docentes condicionados.

Otro de los temas que le continúan al análisis de la gráfica, es el relacionado con **“Motivaciones y experiencias positivas, (1.1.1)”** representado por el valor de 4,8% de coincidencia de los criterios emitidos por la muestra seleccionada.

Le continúan de manera pareja por los por cientos expuestos en la gráfica el tema **“Formas de evaluar, (1.3.8)”** y el de **“Superación profesoral individual, (1.5.2)”** ambos con un 3,8% que los ubica parejos en la gráfica, indicando su presencia en los argumentos expuestos por los docentes con estas características.

Siguiendo con el análisis de las barras de la gráfica, que representan los temas seleccionados de las entrevistas, continuamos con quien por su valor corresponde analizar y es el caso del tema de **“Impartición, (1.2.2.2)”** que registra un valor de

3,5% de coincidencias de los criterios expuestos por los docentes entrevistados. Indicando también presencia de este tema en la entrevistas.

Le continúa por su orden el tema de **“Formación profesional de iniciación, (1.2.3.1)”** el cual registra un valor de 2,9% de concordancia de criterios de los docentes referente al tema en cuestión.

Seguidamente corresponde el análisis de dos temas que se encuentran ubicados de manera pareja en la gráfica debido a los por cientos que muestran, ellos son el tema de **“Metodología, (1.2.2.3)”** y el tema de **“Recursos docentes existentes, (1.4.1)”** ambos con un valore de 2,1% de coincidencia de los argumentos planteados por los protagonistas, en sus temas específicas a los largo de la entrevista.

El tema de **“Formación profesional, (1.2.3)”** se muestra en la gráfica con un valor de 1,5% de casualidad de los criterios relacionados a este tema, es un valor bajo, pero nos da la posibilidad de saber de la presencia de este tema en el desarrollo de las entrevistas a estos docentes con atributos especiales.

Continuando con los temas del rango bajo, nos encontramos con el de **“Superación profesoral, (1.5)”** que refleja un valor de 1,2% de coincidencias de los criterios mostrados en las entrevistas referidas al tema.

El 0,9% que le continúa al análisis de la gráfica es el relacionado con el tema de **“Alumnos ayudantes Tutorías, (1.7.1)”** que también se ve reflejado como uno de los temas tratados en las entrevistas y uno de los que en menor medida se refiere.

El tema al que menos hacen alusión en las entrevistas de los temas que son mencionados, es el tema de **“Experiencia profesoral, (1.5.3)”** con un 0,6% que lo ubica al fondo de los temas con por cientos de participación en las entrevistas.

Ya a continuación hacemos mención a aquellos tema que cuyo porcentaje es cero, por la no presencia de ellos en las entrevistas.

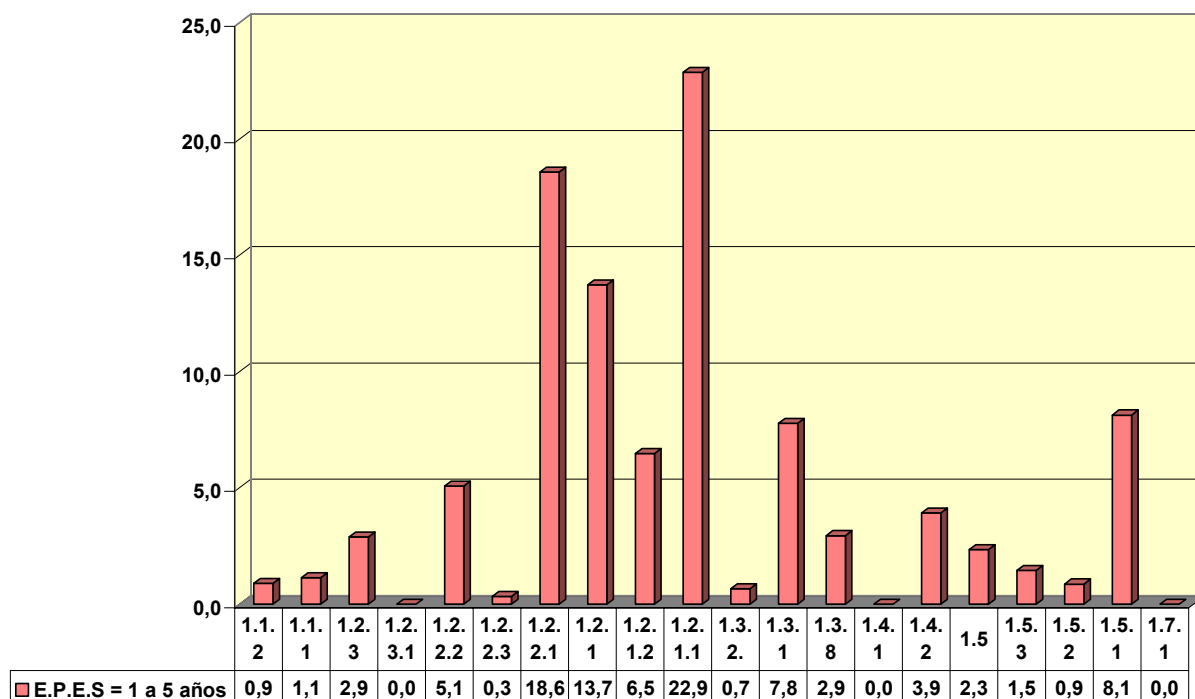
- **Motivaciones y experiencias negativas (1.1.2)**
- **Asignaturas y horas clases, (1.2.1.2)**

- **Comentarios entre planes, (1.3.2)**

A continuación y a modo de resumen de la gráfica le mostramos el orden prioritario que nos ofrece la gráfica de los temas emergentes de las entrevistas.

Profesores con más de ocho años de experiencia en la E. Superior					
Temas	%	Prior.	Temas	%.	Prior.
Habilidades Profesionales Básicas.	24,8	1	Formación profesional de iniciación.	2,9	11
Plan de estudio	16,6	2	Metodología.	2,1	12
Planificación y preparación.	13,8	3	Recursos docentes. Existentes.	2,1	13
Superación Departamental.	6,4	4	Formación del profesional.	1,5	14
Recursos docentes. Deficientes.	6,0	5	Superación Profesional.	1,2	15
Criterios de evaluación	5,0	6	Alumnos ayudantes. Tutorías.	0,9	16
Motiv. y experiencias positivas	4,8	7	Experiencia profesoral	6,6	17
Formas de evaluar	3,8	8	Motiv. y experiencias negativas	0,0	18
Superación profesoral individual	3,8	9	Asignaturas y horas clases.	0,0	19
Impartición.	3,5	10	Comentario entre planes.	0,0	20

La gráfica 7 que a continuación mostraremos es la última de las gráficas individuales que analizaremos en este apartado. Y es la que se refiere a los criterios de los profesores de 1 a 5 años en la enseñanza superior.



(Gráfica # 7. Porcentaje de criterios de profesores de 1 a 5 años en la E. Superior.)

El esbozo gráfico nos muestra los por cientos de los criterios expresados por los docentes de 1 a 5 años de experiencia en la enseñanza superior, en las entrevistas realizadas.

Comenzamos como en los otros análisis de las anteriores gráficas por el por ciento de mayor valor, que nos indica el tema donde hubo mayor cantidad de criterios por parte de estos profesores. En este caso se encuentra el tema de **“Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)”** el cual exhibe un 22,9% de coincidencias de los criterios referentes a este tema en las entrevistas. Reafirmandose como uno de los temas más significativos.

Le continua en el análisis el tema relacionado con **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”** que nos muestra un 18,6% de casualidad de criterios relacionados al tema en cuestión. De manera que nos marca el interés de estos docentes por el contenido de este tema.

Otro de los temas, también valorados dentro del rango superior del esbozo, es el referido al tema de **“Plan de estudio, (1.2.1)”**, cuyo indicador se encuentra en un 13,7% de coincidencia del tema, indicándonos de manera palpable la motivación de los entrevistados.

En el rango que hemos declarado como “rango medio”, se encuentran tres temas representados por tres valores porcentuales. El primero que corresponde al tema de **“Superación departamental, (1.5.1)”** reflejando un 8,1% de los criterios expuestos sobre el tema, que le da presencia al mismo en los criterios de los docentes seleccionados.

El que le sigue por ese orden es el tema de **“Criterios de evaluación, 1.3.1”** con valor de 7,8% casual, de los criterios expuestos en las entrevistas. Significando otro de los temas emergentes de interés en las opiniones docentes en referencia al proceso docente educativo.

Con un 6,5% le continúa el análisis de la gráfica al tema de **“Asignaturas y horas clases, (1.2.1.2)”** que reporta un 6,5% de participación en el tema por parte de los docentes en cuestión.

Y cerrando este rango medio, lo hacemos con el tema que marca el 5,1% de coincidencia de criterios en el tema de **“Impartición, (1.2.2.2)”** señalándonos su presencia en las entrevistas.

El rango bajo como se caracteriza en las demás gráficas también es más concurrido en temas con por cientos bajos. Demostrando que son temas que han sido tratados en pocas ocasiones en las entrevista y temas también que no se mencionan.

En los casos que aparecen con por cientos reflejados en la gráfica se encuentra, manteniendo el orden de los demás análisis, el tema de **“Recursos docentes deficientes, (1.4.2)”**, que refleja un 3,9% casual de los criterios de este tema.

Otros de los temas que se marcan en la gráfica como contenidos mencionados por los profesores seleccionados, son los casos de **“Formación del profesional, (1.2.3)”** y el de **“Formas de evaluar, (1.3.8)”** que están relacionados por los valores porcentuales que muestra la gráfica. Señalando para cada uno, un 2,9% de coincidencia de criterios en sus temas por separado.

La **“Superación profesoral, (1.5)”** viene a marcar un valor en esta gráfica del 2,3% de relación con los criterios reflejados en las entrevistas por estos docentes. Lo que refleja la presencia del tema en ellas, como uno de los temas tratados.

El tema relacionado con la **“Experiencia profesoral, (1.5.3)”** es reflejado en la gráfica con un indicador de 1,5% de coincidencia del tema en las entrevistas a estos docentes, lo que representa también su imagen en la entrevista y la manera que es mostrada por ellos.

Continuando con el análisis de los temas con valores más bajos de la gráfica, se muestra a continuación el tema **“Motivaciones y experiencias positivas, (1.1.1)”** como uno de los temas bajos de la gráfica, pero con un valor que indica el 1,1% de los criterios expuestos por los docentes, dando muestras numéricas de presencia en las entrevistas.

Ahora corresponde el análisis a dos temas que se encuentran relacionados numéricamente en los porcentajes que muestra la gráfica y son los temas referentes a **“Motivaciones y experiencias negativas, (1.1.2)”** y **“Superación profesoral individual, (1.5.2)”** cuyos indicadores coinciden en el valor de 0,9% de relación con los criterios expuestos a sus contenidos por separado.

Uno de los temas que son mencionados, aunque con un indicador bastante bajo por los docentes, es el tema de **“Comentario entre planes, (1.3.2)”**, reflejado en la gráfica con un indicador de 0,7% de coincidencia del tema en las entrevistas.

El último tema que cierra este análisis es el relacionado con la **“Metodología, (1.2.2.3)”**, el cual exhibe un indicador bajo del 0,3% casual de los criterios expuestos por estos docentes que le dan presencia, aunque poca de este tema en las entrevistas realizadas.

Los temas que aparecen en la gráfica, relacionados con un 0,0% son temas que no se reflejan dentro del contenido de las entrevistas para su análisis, pero serán mencionados a continuación. Ellos son:

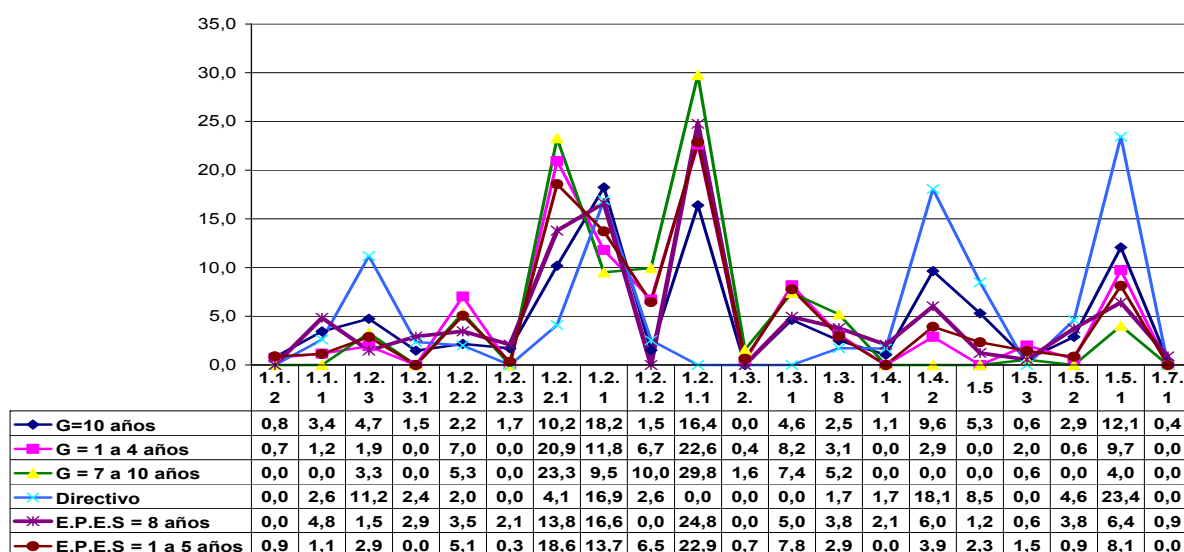
- **Formación profesoral de iniciación, (1.2.3.1)**
- **Recursos docentes existentes, (1.4.1)**
- **Alumnos ayudantes. Tutorías, (1.7.1)**

*A continuación una tabla resumen de los temas que muestra la gráfica, organizados por el orden de prioridad que muestran los por cientos establecidos en ella.*

Profesores con experiencia de 1 a 5 años en la E. Superior					
Temas	%	Prior.	Temas	%.	Prior.
Habilidades Profesionales Básicas.	22,9	1	Superación Profesoral.	2,3	11
Planificación y preparación.	18,6	2	Experiencia profesoral	1,5	12
Plan de estudio	13,7	3	Motiv. y experiencias positivas	1,1	13
Superación Departamental.	8,1	4	Motiv. y experiencias negativas	0,9	14
Criterios de evaluación	7,8	5	Superación profesoral individual	0,9	15
Asignaturas y horas clases.	6,5	6	Comentario entre planes.	0,7	16
Impartición.	5,1	7	Metodología.	0,3	17
Recursos docentes. Deficientes.	3,9	8	Formación profesional de iniciación.	0,0	18
Formación del profesional.	2,9	9	Recursos docentes. Existentes.	0,0	19
Formas de evaluar	2,9	10	Alumnos ayudantes. Tutorías.	0,0	20

La gráfica que mostramos a continuación es una gráfica lineal resumen donde se encuentran reflejadas las seis gráficas que hemos tratado de explicar y donde se verán de mejor manera los temas más significativos tratados en las entrevistas a la muestra completa del profesorado.

Con la siguiente gráfica intentaremos revelar las temáticas de mayor interés para los grupos señalados en ella, a través del recorrido de las líneas. De manera que podamos interpretar mucho mejor el proceso que se estudia.



(Gráfica # 7. Gráfica general de las entrevistas al profesorado.)

Para comenzar y siguiendo el orden de la propia gráfica 7, el grupo de docentes con más de 10 años de experiencia, presenta una ligera dispersión de temáticas con respecto a las demás en sus análisis individual. Las temáticas de mayor significación que se observan son las relacionadas con el **“Plan de estudio, (1.2.1)”** y **“Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)”**, aunque como se observa en la gráfica, tuvieron valores también significativos en el discurso las temáticas de **“Superación departamental, (1.5.1)**, la de **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”**, y el de **“Recursos docentes deficientes, (1.4.2)”** estos temas fueron los más significativos dentro del discurso de estos docentes. Sin embargo debemos señalar en la gráfica como se destaca a diferencia del resto de los grupo, con excepción del grupo de directivos, el tema de **“Recursos docentes deficientes, (1.4.2)”**, resaltando en estos docentes el interés por este tema.

En el grupo de docentes de 1 a 4 años de experiencia, se observa una tendencia de mantener la línea de la media del discurso de los restantes grupos. Destacándose como temas de mayor significación el de **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”** y el de **“Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)”**, matizándose también quizás de manera significativa pero con menor valor que los anteriormente señalados, los temas de **“Plan de estudio, (1.2.1)”** y el de **“Superación departamental, (1.5.1)”**. Hay dos temas que parecen ser significativos en este grupo por encima de los demás y son los casos de **“Impartición, (1.2.2.2)”** y el de **“Criterios de Evaluación, (1.3.1)”**, debido a que acumulan valores por encima de los restantes grupos.

El grupo que le sigue a su análisis individual, es el del grupo de docentes de 1 a 4 años de experiencia, donde se observan dos temas que se revelan por encima del resto de los grupos, mostrando un interés superior al resto por los valores porcentuales expuestos, estas temáticas son las referidas a la de **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”** y al de **“Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)”**. También de manera significativa, aunque con valores porcentuales mucho más bajos comparados con los temas anteriores, se encuentra el tema de **“Asignaturas y horas clases, (1.2.1.2)”**, donde también es evidente que para este grupo, este tema está por encima de los restantes grupos. El resto de los temas se mantiene de manera estable, sin señalar alguna significación, donde hay valores de cero y otros que redondean la media.

El cuarto grupo de análisis individual es correspondido al de los directivos, donde podemos observar como las temáticas de interés para los directivos varían significativamente del resto, se denotan cuatro valores altos significativos, donde en tres de ellos la significación está en que sus valores se distancian de la del resto de los demás grupos, estos temas son el de **“Formación Profesional, (1.2.3)”**, **“Recursos docentes deficientes, (1.4.2)”** y **“Superación departamental, (1.5.1)”**. En la temática de **“Plan de estudio, (1.2.1)”**, muestra un valor alto, pero mantiene la tendencia del resto. Otro aspecto significativo en este grupo es el escaso interés por las temáticas relacionadas con la **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”** y la



de **“Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)”**, donde el resto muestra un claro interés.

En el análisis del *grupo de docentes con experiencia profesoral con más de 8 años en la educación superior*, podemos señalar que también como en los demás grupos se destacan temas que por sus valores porcentuales llegan a ser significativos; estos temas son los que están relacionados con **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”**, **“Plan de estudio, (1.2.1)”** y **“Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)”**. Estos temas presentan valores porcentuales altos dentro del discurso de estos docentes, como se muestra en la gráfica. Los demás temas oscilan sin ninguna significación, donde navegan junto a la media de los demás grupos, lo que hace que no se maticen puntos significativos que puedan destacarse como tal.

El último del análisis de esta gráfica lineal es el *grupo de docentes con experiencia profesoral de 1 a 5 años en la educación superior*. En este grupo sucede muy parecido al grupo anterior, donde se destacan los valores porcentuales altos, en los mismos temas de **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”**, **“Plan de estudio, (1.2.1)”** y **“Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)”** y manteniéndose bastante estable sobre la media del resto de los demás grupos, no mostrándose nada más significativo que el valor de estos tres temas para el análisis general de la gráfica.

Al hacer un análisis general de la gráfica lineal, podemos decir que la evolución de los discursos es muy similar en ellos, salvo en algunos casos que hemos reflejado de manera individual. En esta tendencia podemos ver cómo la categoría donde se agrupan de mejor manera y con criterios relativamente altos esos grupos de docentes, es la de **“Plan de estudio, (1.2.1)”**. Donde casi todos sus valores están sobre el rango superior de la gráfica y el que no lo alcanza, es por un valor mínimo.

Otra de las categorías relevante por los indicadores que muestra, es la de **“Planificación y preparación, (1.2.2.1)”** que como bien se expresa en la gráfica se evidencian valores altos muy significativos, donde la nota discordante solo la

muestran los “directivos”, donde significativamente se quedan muy por debajo del resto de los demás grupos, señalado también en el análisis individual de su grupo anteriormente.

Y el tema donde se manifiestan los indicadores más altos de la gráfica es el de **“Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)”**, donde se muestran indicadores altos por todos los grupos en cuestión, menos el de directivos que también ha sido señalado como significativo en el análisis de su apartado individual.

Estos son los temas de mayor significación que coinciden todos los grupos con excepción de directivos que no se suma en estos dos últimos.

A continuación reflejaremos los criterios abordados en los temas de mayor significación que se presentaron en las entrevistas y cuyos porcentajes se vieron reflejados en la gráfica de manera trascendental.

Intentaremos hacer una comparación de los criterios que tienen los colectivos de profesores seleccionados que analizamos, en los temas más significativos.

### **5.2.1. Una visión del plan de estudio desde la óptica del profesorado.**

Iniciando el análisis descriptivo de este capítulo, lo hacemos con la categoría de “Plan de estudio, (1.2.1)”, como uno de los temas de mayor significación en el discurso mostrado por estos profesores.

La irregularidad para la implementación del nuevo plan de estudio, que se aprecia muy claramente en las opiniones de estos profesores, se convierte en el punto de partida de análisis de este apartado, donde se aprecian opiniones en este sentido por parte de todos los colectivos de profesores seleccionados.

El plan de estudio es *el documento fundamental de carácter estatal que establece la dirección general y el contenido principal de la preparación del profesional* según lo que instituye el Reglamento de trabajo docente-metodológico para la implementación del nuevo plan de estudio, emitido por el Ministerio de Educación Superior, que es el encargado de dirigir normativa y metodológicamente todo lo concerniente a este tipo de enseñanza.

Como bien se plantea en este reglamento el plan de estudio es la guía fundamental por la que se debe formar el futuro profesional, por lo que si este plan de estudio no está bien organizado y estructurado debidamente, no podrá ser lo suficientemente objetivo en sus propósitos.

Precisamente sobre este tema estaremos analizando los criterios de los profesores con respecto a la implementación de este nuevo plan de estudio y algunas comparaciones con respecto a los que lo han antecedido.

Los comentarios de los profesores en este sentido van en dirección a la irregularidad que ha tenido la implementación de dicho plan de estudio, comentarios como este, perteneciente a este profesor selecto en el colectivo de profesores de 1 a 4 años de experiencia, nos permite inducir en este análisis descriptivo las anomalías por las que ha sufrido dicho plan donde <<...*todavía está sufriendo cambios este plan de estudios, al parecer no se ha definido totalmente a raíz de la necesidad del profesional en cuestión*”. (Profesor\_JF, 14-24). Este criterio de este profesor selecto en esta categoría de años de experiencia, nos permite tener una noción de análisis al respecto de lo que quizás su poca experiencia pueda inducir de lo que está sucediendo. Así sucede con este otro criterio de este otro profesor elegido en esta categoría de 1 a 4 años de experiencia que aporta otra irregularidad mostrada en el desempeño de la implementación del nuevo plan, veamos:

*“...Se discutió con los profesores, pero era cuatro años y dos de superación después, luego vino una contraorden de cinco años. Pero además de eso en el fondo de horas clases... [de algunas asignaturas] se impartían normalmente en el primer semestre del curso Regular Diurno y en el segundo semestre del curso Regular Atletas, bueno ahora este año no vienen, entonces no sé si son cosas de un descuido o son propias del propio plan de estudio, no sé, hay que ir a fondo para ver donde está el error...”*

(Profesor\_YA, 92-105)

Se hace palpable en este criterio que la duración de la carrera en años, confrontó problemas, debido a que no se sabía con precisión cuanto duraría en realidad los estudios, para los cursos determinados y propensos al cambio.

Dentro de los profesores elegidos de más de 10 años de graduados también existen criterios al respecto, donde se plantean algunas irregularidades que ha

tenido la implementación de dicho plan y la desmotivación que producto a esto se genera en estudiantes y profesores.

*“...Claro que a raíz de la introducción del mismo, donde comenzó a funcionar a la fecha, ha ido recibiendo muchos cambios en la medida que ha ido transitando y entonces se han producido muchos cambios. En un principio se dijo que la carrera se iba a hacer en cuatro años, ahora que en cinco y esto va causando en el alumno y en el profesor cierto nivel de desconcierto que desmotiva en muchas ocasiones y crea un nivel de expectativas que ha sido difícil de controlar en otras ocasiones en ciertos alumnos,...esto le crea un nivel de desmotivación al alumno y un estado de ánimo negativo. Eso lo hemos vivido, eso ha sido el plan de estudio "D" desde sus inicios...”.*

(Profesor\_O, 61-71)

Queda muy clara en estas intervenciones la irregularidad mostrada en los inicios de implementación de este plan de estudio, donde emergen algunas deficiencias claves, que afecta la imagen de este.

Existen diferencias lógicas entre los profesores de poca experiencia pedagógica y los ya consagrados a la hora de manifestarse acerca del plan de estudio, donde en algunas conversaciones se denota la poca experiencia en el trabajo con dicho plan para la planificación docente, veamos este diálogo entre el investigador y un profesor del colectivo de 1 a 4 años de graduados, donde se detecta muy claramente lo anteriormente expuesto:

*“Investigador: ¿Has tenido la posibilidad de leer el plan de estudio "D"?”*

*No”.*

*Investigador: ¿Conoces sus objetivos generales?”*

*Lo conozco por otros profesores, pero no porque me lo hayan dado”.*

*Investigador: ¿No te has motivado para buscarlo, para ver que pretende este plan de estudio?”*

*Sí, pero no sé cómo adquirirlo”.*

(Profesor\_YE, 26-36)

Se hace evidente la falta de preparación que acoge a este docente, que como es lógico, al no documentarse sobre el plan de estudio, no está capacitado sobre los objetivos que pretende el mismo, desembocando a partir de aquí una serie de incongruencias en el desarrollo de su asignatura y por ende en la formación de sus estudiantes.

Sin embargo, otros profesores nos esbozan de otra forma, la manera en que se les fue preparado para la implementación de dicho plan donde alegan que <<...*Siempre se mantuvo el curso entero trabajándose en función de ese plan de estudio, se hicieron preparaciones metodológicas a principios de curso, es lo que recuerdo. Se tocaron cosas como los objetivos generales de la carrera entre otras cosas.*>> (Profesor\_YO, 130-140). Otro de los criterios que evidencian la presencia de discusión del nuevo plan de estudio es cuando en una de las intervenciones se manifiesta que <<...*vino un personal de La Habana preparado con el plan de estudio y dio el tema y lo explicó, su importancia, argumentó porque se hizo el cambio.*>> (Profesor\_L, 172-179). Esto nos permite inducir que estuvo presente la intención de preparación del profesorado para el nuevo plan de estudio por parte del Instituto Nacional.

Los criterios de los profesores que ponen en vigor las orientaciones metodológicas, exponen con mucha claridad las ventajas que le ven a este nuevo plan de estudio, diseñado para los cambios de estos tiempos, donde sus criterios, por lo general, abogan de manera positiva la implementación de este, con algunas recomendaciones en algunas asignaturas específicas, pero por lo general lo ven como un plan de estudio más generalista, donde obviamente también se necesita un profesor generalista en su concepción a la hora de la impartición de la asignatura.

En el colectivo seleccionado de profesores de 1 a 4 años se adquirieron algunos criterios relacionados con este tema que podrán ver a continuación, donde los profesores interpretan al plan "D" como una estructura de formación generalista con una cierta formación postgraduada más especializada a lo que va a desempeñar en su esfera de actuación.

Veamos algunos de estos criterios que nos aportan este análisis.

*"...este plan de estudio "D" viene a raíz de la necesidad de graduar más rápidamente los estudiantes, este plan de estudio le da un enfoque más generalizado de la asignatura pero como complemento lleva algunos cursos de postgrado que el egresado tiene que pasar a la vez que termina la carrera".*

(Profesor\_JF, 85-59)

*"...en el plan de estudio "D" hay otra concepción, recibes lo básico y después te vas a una especialidad que de verdad te permite, como lo dice el nombre especializarse o como profesor de educación física, o como especialista en*

*recreación o como promotor de salud, en las esferas de actuación que eso en otros lugares del mundo si ya ha estado aplicado y si ha tenido buenos resultados...”.*

(Profesor\_YA, 92-105)

*“...hay diferencias, pero creo que desde el punto de vista de la asignatura como tal, ya yo me había planificado como profesora, de una forma u otra, cambiar este tipo de enseñanza, o estas vías para transmitir el conocimiento para que los estudiantes se apropiaran del conocimiento, no es lo mismo que yo te diga, a que tú mismo vivas esa experiencia, a que seas tú el protagonista de esa experiencia y es la tónica de este plan de estudio "D".”*

(Profesor\_YA, 32-36)

Como bien lo expresan estos comentarios de estos profesores de 1 a 4 años de experiencia; el cambio de plan de estudio llega en un momento clave para el cambio, producto al contexto que se encuentra en correspondencia con las necesidades sociales existentes en el país, los avances científicos y tecnológicos de la época actual y las particularidades de la profesión de Cultura Física como carrera en cuestión.

Otros criterios de los otros colectivos de profesores organizados por más años de graduados, también se manifiestan de manera positiva sobre las ventajas que aporta el nuevo plan de estudio, muestra de ella está en una de las declaraciones recogidas que como ejemplo traemos a continuación.

*“...que el estudiante sale con una mejor preparación integral, abarca más campos de estudios, sabe vincular las diferentes asignaturas en un solo trabajo, es más independiente”.*

(Profesor\_L, 157-161)

Se hace palpable el nivel de criterios expresados por algunos “directivos” y profesores de muchos años en la enseñanza superior que hacen alusión al plan de estudio, con diferencia al que plantean aquellos profesores que llevan poco tiempo de graduado y poco tiempo en la enseñanza superior, porque los criterios de aquellos profesores que han tenido la oportunidad de pasar por cargos de dirección demuestran mucho más solidez en los argumentos planteados referentes al plan de estudio y su implementación, además de creer superior este nuevo plan de estudio en su concepción con el saliente, criterios que se diferencian de los no tan experimentados, por los argumentos que expresan demostrando que han tenido la

posibilidad de estudiarse mucho más a fondo dicho plan y que quizás por el cargo que desempeñan hayan tenido que interpretarlo de manera más profunda que los otros profesores. Veamos algunas muestras de intervenciones de lo que expresan algunos directivos y profesores de experiencia entrevistados, de lo que han traducido de este nuevo cambio.

*“Este tipo de plan necesita un cambio total del profesor, porque estamos hablando de una generalidad. Tiene que haber un cambio total en el profesor, tiene que tener una concepción mucho más general de su asignatura, tiene que tener una serie de cuestiones en mente con la relación interdisciplinaria, el plan de estudio "C" no te lo exigía con esta profundidad, estamos formando a un alumno generalista, por lo tanto tiene que haber un profesor generalista, no podemos formar alumnos desde perspectivas diferentes que no sean las que nos está pidiendo el nuevo plan de estudio, si queremos un alumno generalista, pues tiene que ser formado bajo la condición de un profesor que sepa direccional la generalidad a él y transmitirla a él”.*

(Profesor\_O, 61-71)

*“...El plan de estudio "D" está demostrando que es un plan generalista, pretende enviar a la esfera laboral, alumnos preparados integralmente, preparados en diferentes perspectivas, que sea capaz de interactuar en la comunidad y desempeñarse como comunicador, como promotor cultural, como promotor recreativo, como entrenador, como profesor de educación física o como rehabilitador, es decir, en las diferentes esferas de actuación del profesional de la Cultura física en nuestro país, es un plan muy generalista...”.*

(Profesor\_O, 61-71)

*“Creemos que el Plan de estudio "D", es un plan de estudio flexible, un plan de estudio bueno, un plan de estudio muy bien concebido, no porque se reduzca a cuatro años quiere decir que la formación del profesional va a ser menor, creo que como está implementado el mismo y como está previsto el proyecto del mismo, se obtiene un profesional muy bien formado, calificado, listo para enfrentar cualquier entorno, cualquier esfera donde le corresponda trabajar, desde todos los puntos de vista, pudiéramos hablar mucho del plan de estudio "D", pero bueno creo que te he dicho la generalidad, con el objetivo que fue visto el mismo”.*

(A\_Vicedecano, 22-26)

A pesar de tener todas estas opiniones positivas con respecto al nuevo plan de estudio de todos en general, también existen criterios de las desventajas que a su criterio y desde el punto de vista de la implementación como tal de sus asignaturas tienen estos colectivos de profesores del nuevo plan de estudio. Donde

muchos opinan que una de las desventajas que tiene este plan de estudio es la reducción de horas en casi la totalidad de asignaturas, provocando que el contenido a impartir sea más superficial y con menos posibilidades de lograr las habilidades ya sea del deporte en cuestión o las propias habilidades profesionales básicas que se deben crear a través de estas.

*“...Desventajas que le veo es la reducción de las horas clases, habían cursos que tenían 80 horas clases, pero en general ahora se [imparte] en 32 y lo veo un poco apretado porque eliminan un poco de clases prácticas que es necesario a la asignatura de [...], elimina un poco de clases de laboratorio, porque hay que cortarle algunas partes del contenido y es lo que le veo de desventajas”.*

(Profesor\_Y, 103-116)

*“Aumentarle un poco las clases de laboratorio y de clases prácticas porque es fundamental, es el desarrollo, la habilidad que va a ir creando el estudiante en esta asignatura”.*

(Profesor\_Y, 103-116)

Veamos lo que opina este profesor de experiencia, seleccionado dentro del colectivo “directivo”, respecto a la opinión de la disminución de horas de algunas asignaturas propuestas en el nuevo plan de estudio.

*“...el plan de estudio "D" es una fusión, las asignaturas que tenían 128 horas clases ahora se funden en 80 ó 64 en dependencia de lo que haya determinado la disciplina a nivel nacional, el plan de estudio "D" es un plan más fuerte, donde se disminuye la hora presencial del profesor, como puedes observar, hay asignaturas que tienen 128 horas clases, ahora se reduce a 64, por lo tanto la hora presencial del profesor disminuye, por lo tanto se hace patente la función del estudiante como responsable de su propia formación, es decir, se convierte el estudiante en su propio objeto de formación...”.*

(A\_Vicedecano, 28-32)

Otra de las deficiencias que algunos profesores le ven a este plan de estudio es la formación postgraduada de especialización por la que deben cursar los futuros profesionales para completar su formación, donde al parecer aun no les queda claro esa última etapa de la que plantea el plan de estudio, veamos esta intervención que expresa la incertidumbre que se acoge en este sentido en profesores de menos experiencia docente.



*“...Esa formación última Postgraduada que va a garantizar al graduado especializarse, yo la veo un poco flotando, porque va a ser muy difícil garantizar que después que el graduado tenga un título, tenga que venir a esto... Es una debilidad que le veo, porque me parece que eso de dejarlo a que después que ya el estudiante se ha graduado y tenga que regresar como forma de superación, no lo veo claro”.*

(Profesor\_YA, 92-105)

Los profesores de mayor experiencia y directivos, también opinaron al respecto, donde se observaron ciertos criterios optimistas, pero con la inseguridad de no tener la experiencia vivida, sus criterios fueron apoyados precisamente por lo que planteaba dicho plan, por lo que sigue estando en interrogante esta etapa postgraduada que se estructura en la nueva propuesta.

*“...En la actualidad la versión de plan de estudio "D" no viene con esa concepción, es decir, se hace un generalista primero, los cuatro años, termina su carrera con el título de Licenciado en Cultura Física y tienen dos años para adiestramiento, donde se le da un conjunto de vías de superación, para que ellos vayan completando los conocimientos que no les fueron adquiridos durante la carrera. Esta experiencia todavía no ha llegado, no hemos comprobado la calidad de ese estudiante, aunque nos parece que según los argumentos y según la fundamentación que tiene el plan de estudio, pueda dar resultado”.*

(Decano, 20-27)

*“Uno de los factores que está influyendo en el éxito del Plan de estudio "D", resulta precisamente esto. Que los profesores tengan un nivel científico superior al que se le va a impartir en los cursos de superación a los docentes, es decir, se prevé que esos dos años de adiestramiento, los estudiantes reciban por parte de los profesores cursos de superación de diferentes tipos, ya sean diplomados, maestrías, o sean doctorados, para eso el profesorado tiene que tener un nivel científico, no todos pueden asumir la docencia postgraduada y en eso yo pienso que tenemos una debilidad, no todos los profesores están preparados para asumir esos dos años de docencia postgraduada”.*

(Decano, 20-35)

*“...Claro que hay una palabra clave en el plan de estudio "D" que no podemos olvidar que es la "formación permanente", formación permanente porque la carrera de pregrado la culminamos en cuatro años, pero posteriormente viene un adiestramiento laboral de dos años, donde hay que ofertarle obligatoriamente por parte de la facultad, o por las sedes universitarias, cursos de superación a los estudiantes desde el puesto de trabajo, cursos de diplomados, cursos de entrenamientos, especialidades, maestrías y hasta*

*doctorados, es decir, que en los primeros dos años de adiestramiento laboral, la facultad, la sede está obligada a continuar la formación del estudiante, la formación en pregrado en cuatro años y una formación postgraduada que es obligatoria desde la esfera de actuación desde donde esté laborando...*

(A\_Vicedecano, 22-26)

*“...se hace necesario un vuelco en la superación de los profesores de la facultad para poder enfrentar el proceso este en adiestramiento laboral, pero además con la liquidación del plan de estudio "C" perfeccionado y la implementación completa solamente del plan de estudio "D" estamos en condiciones de enfrentarlo a cabalidad de desarrollarlo con buena calidad como espera el instituto, como espera la facultad, como espera el departamento, como espera el profesor desde el punto de vista particular de desarrollar las actividades con la mejor calidad posible y por supuesto superarse, para no solo enfrentar el plan de estudio "D" en la superación postgraduada del mismo...”*

(A\_Vicedecano, 28-32)

Como bien comienza esta última intervención, para asumir esta etapa, se debe realizar un vuelco en la superación de los profesores, porque es palpable la poca experiencia que presenta el claustro de profesores del departamento en cuestión que hace que sea insegura, a nuestro criterio también, esta etapa de adiestramiento laboral. Para este criterio nos apoyamos en otro comentario expuesto por uno de los “directivos” donde alega que <<...se nos ha incorporado mucho profesorado joven, que ahora está precisamente en vías de formación, y que necesariamente no se encuentra en condiciones para asumir esta docencia. >> (Decano, 20-35).

Por lo que todo que se pueda trabajar en ese sentido sería beneficioso. El trabajo departamental es fundamental, aunque por la opinión de este directivo es algo que se tiene en cuenta, pero se deduce que no se ha materializado con la importancia que merita.

*“...Aquí tenemos que trabajar ahora directamente con el plan de estudio "D", donde se hizo un cambio, no solo para las asignaturas, sino en la concepción del plan de estudio como tal, las formas de llevar las clases, las formas de llevar el contenido, hay que trabajar de forma integradora y entonces eso es una debilidad en el departamento hacia donde hay que girarse”.*

(Jefa del Departamento, 21-22)

Este profesor de experiencia nos regala el criterio que a continuación modelamos; donde fundamenta la manera que se debe pensar a la hora de

implementar el trabajo departamental con la visión clara de la propuesta nueva que se desea en la concepción del nuevo plan. Veamos.

*“...los departamentos han tenido que hacer un vuelco en las estrategias metodológicas, que tienen que llevar implícito una serie de acciones en función de lograr la ínter materia, la relación ínter disciplinaria, y sobre todo realizar ese giro en el docente, ese giro en el profesional, desde el punto de vista de la generalidad, es decir, hay que formar a un profesional generalista a partir de profesores generalistas, antes estábamos adaptados a la perfección, es decir, al perfeccionamiento o a la individualidad del docente en una asignatura determinada, hoy no, hoy las asignaturas son más amplias, de las asignaturas parten tentáculos a otras asignaturas y hay que estar en constante confrontación entre la disciplina, por lo tanto el trabajo metodológico de los Departamentos, las Disciplinas han tenido que ser mucho más fuerte, ha habido que transformarlos completamente”.*

(Profesor\_O, 61-71)

Conjuntamente a esta nueva propuesta de plan de estudio, vino un nuevo sistema de evaluación que no se aplicaba en el plan de estudio anterior, por lo que su implementación debió ser colegiada con sus profesores con tiempo por la importancia que merita este eslabón fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje y la preparación que para ello deben tener. Veamos el criterio de este profesor que nos muestra la posibilidad de que no ha sido muy bien el tratamiento que se ha seguido para la implementación de este nuevo sistema de evaluación.

*“...el examen integrador donde se vinculan a todas las asignaturas que no tienen prueba final, a veces se complican y no le han explicado a los profesores como se hace y a veces cuesta trabajo darle salida”.*

(Profesor\_L, 112-131)

El comentario de este profesor colocado dentro del rango “directivos” nos esclarece lo que se plantea en la nueva propuesta de evaluación en el nuevo plan de estudio, quizás mirándolo desde una óptica comparativa con respecto a los planes de estudios anteriores.

*“El plan de estudio termina su etapa final con un examen integrador, solo tienen derecho a trabajos de diploma, solo aquellos alumnos de alto aprovechamiento que tienen un índice académico de 4,75 o más, no tengo la cifra exacta y entonces hay que buscar una concepción integradora de la enseñanza para poder luego evaluar integradoramente los contenidos, y aunque esto en otros planes de estudio se ha ido haciendo paulatinamente no es con tal fortaleza o*

*esa dimensión no es tan grande, ¿por qué?, porque sencillamente el objetivo final no era evaluar integralmente al muchacho, era objetivo de la disciplina un examen integrador de disciplina, un examen integrador de colectivo de año, pero al final, la asignatura como tal, la carrera como tal no terminaba con un examen integrador y entonces dentro del plan de estudio hay un cambio en la concepción de la enseñanza”.*

(Jefa del Departamento, 24)

Otro de los temas que producto del propio tema en cuestión emerge en las entrevistas, es la comparación entre uno y otro plan, es decir el anterior o los anteriores planes con el que está vigente en la actualidad que es el “D”. Donde los mayores criterios están en los profesores de experiencia y directivos, donde como es lógico, los años de experiencia y la posibilidad de ver la formación del profesional desde adentro, desde el plan de estudio, le dan avales y argumentos suficientes para tener criterios comparativos en este sentido. Veamos este comentario de lo que este profesor de experiencia cree del plan de estudio que culmina.

*“... Creo que ese plan estaba bien concebido, creo formaba habilidades en el estudiante también, no era tan generalista como este, era un poco más especialista, el alumno salía con un corte más especializado, había un perfeccionamiento deportivo que el alumno salía un poco más dirigido a un deporte determinado, a una disciplina deportiva, es decir, no tenía la visión ese plan de la generalidad que tiene el plan de estudio “D”, pero no era un plan de estudio malo, los graduados de ese plan de estudio son tan buenos como los que puedan graduarse con este plan de estudio “D”.”*

(Profesor\_O, 61-71)

Y veamos lo que opina del plan de estudio vigente en otro momento de su misma intervención.

*“El Plan de estudio “D” limita las horas presenciales del profesor con el alumno y se dirige más al aprovechamiento práctico, por lo tanto estamos en condiciones de decir que es un plan netamente vinculado al desarrollo de habilidades y al aprendizaje del alumno. Por eso nosotros tenemos una conferencia y después un sin número de actividades prácticas en función de esta conferencia, para que el alumno pueda poner en práctica todo el contenido, además de que estamos trabajando en función del aprendizaje, no tanto la transmisión de conocimiento nuestro desde el punto de vista individual, al ente pasivo ese que teníamos en el aula en otros planes de estudio que era transmitirle conocimientos, conocimiento, conocimiento y el estudiante solo se dedicaba a escuchar. Hoy no es así, hoy transmitimos el conocimiento, el*

*estudiante escucha y luego tiene la posibilidad de exponer, también de transmitir, de exponer sus postulados, de emitir su criterio, de referirse a:, de abundar, de profundizar, por lo tanto se cambia el paradigma, tanto del estudiante como del profesor...”*

(Profesor\_O, 61-71)

Es evidente que este profesor tiene muy buen criterio del último plan de estudio en vigor, además de estar de acuerdo con el nuevo que se pone en vigor. ¿En donde estaría la diferencia? La diferencia la encontramos dentro de su misma intervención, cuando nos dice que *<<El plan de estudio "D" es muy generalista, es muy abarcador desde ese punto de vista, pero ha sufrido muchos cambios que traído consigo consecuencias graves en el alumno. Y el Plan de estudio "C perfeccionado" era un plan bastante estable...>>* (Profesor\_O, 61-71). Como se aprecia en este pedazo de fragmento de la entrevista, se hace patente la irregularidad que ha tenido el plan nuevo para su implementación, que lo hace convertirse en un plan de estudio polémico y a la vez asequible para estos tiempos por su concepción.

### **5.2.2. Perspectiva profesoral sobre planificación y preparación docente.**

Otro de los temas significativos que se vislumbran de la gráfica lineal general es precisamente el que tiene que ver con planificación y preparación, (1.2.2.1). Según lo que plantea el reglamento de trabajo metodológico en su artículo 27, el profesor es el responsable fundamental de que la asignatura que imparte posea la calidad requerida, por lo que debe poseer una adecuada preparación pedagógica y dominar los contenidos de la asignatura.

La mayoría de los profesores tiene noción de la importancia de la planificación y la preparación que deben tener antes de cada clase, en las intervenciones de los profesores de menos experiencia, se observa que por lo regular lo primero que tienen en cuenta a la hora de la planificación de una clase es el contenido a impartir.

El contenido, según Álvarez de Zayas (1999) es uno de los ocho componentes operacionales del proceso docente educativo que abarca la ciencia objeto de apropiación por el estudiante y está subordinado al objetivo como elemento esencial del proceso.

Un ejemplo de esto que planteamos lo esboza esta declaración de uno de estos profesores cuando dice que << *Para planificar la clase utilizo el P1, que es la planificación número 1 de la clase que es donde vienen distribuidos todos los contenidos por temas...*>> (Profesor\_JF, 8-15). Se hace palpable en esta intervención lo que con antelación hemos planteado en relación a la prioridad que le dan estos profesores al contenido que deben impartir y donde en más de una ocasión se hace mención a la utilización de la organización del contenido o P1, como también lo expresa este otro profesor cuando en su intervención coincide con el anterior ejemplificado al manifestar que << *El P1 es donde nos trazamos todo el contenido que vamos a impartir hacia los alumnos.*>> (Profesor\_Y, 14-30). Este mismo profesor nos abunda un poco más en la utilidad que le proporciona el documento denominado como P1, para la planificación de su clase:

*“Primeramente busco el P1, porque el P1 ya de hecho, ya habíamos visto el programa para poder elaborar el P1, consulto ahí cuales son los contenidos que me corresponde impartir en esa clase y lo aplico ya en la parte práctica o la parte teórica que corresponda”.*

(Profesor\_Y, 35-45)

El fragmento de intervención de este profesor que traemos a este análisis descriptivo, nos refuerza el criterio de la prioridad que tienen para estos profesores de 1 a 4 años de experiencia laboral, el contenido a impartir de la asignatura cuando nos dice que << *...analizando el contenido que me toque impartir derivó los objetivos de la clase, me enfoco en lo que quiero lograr.* >> (Profesor\_JF, 8-15).

Otro profesor de este mismo colectivo con otro tipo de experiencia (ha transcurrido su etapa de formación postgraduada y ha tenido que ocupar puestos directivos), nos aporta su criterio en este sentido que no se aleja mucho de los que estos profesores anteriores plantean, donde también tiene en cuenta el contenido a impartir y el ya impartido para la planificación de los objetivos de la clase.

*“...los contenidos de la clase anterior, lo que debo dar ahora, analizar el tipo de clase, si conferencia, si clase práctica, si continuidad, si es introducción de nuevo contenido y bueno entrar en materia de los objetivos, desarrollo que han tenido los estudiantes hasta el momento, si en realidad estoy en condiciones de introducir un nuevo contenido o no”.*

(Profesor\_YA, 17-30)

*“Sí, cuando digo planificación de la clase es el objetivo, cómo voy a introducir la clase, cómo voy a evaluar el contenido de la clase anterior, me planifico desde ese punto de vista...”*

(Profesor\_YA, 17-30)

Con respecto a este tema, los profesores de más experiencia también tienen su criterio y traemos a este análisis una de las intervenciones de uno de los profesores ubicados en este colectivo de hasta 7 años de graduados para que puedan valorar lo anteriormente planteado. Aunque se hace evidente que le dan importancia a los objetivos del programa y luego a los de la asignatura, de donde se derivan los objetivos que deberán aterrizar luego en la clase; viéndolo desde nuestro punto de vista, es el interés que le atribuyen al carácter sistémico en el cumplimiento de los objetivos.

*“Primeramente cumplir con los objetivos del programa de la misma, distribuyendo durante un período de tiempo, o sea, las 16 semanas que imparto la docencia, haciendo una distribución de objetivos y contenidos por cada una de las clases, utilizando la bibliografía básica, los materiales o medios de enseñanza necesarios para la misma y así darle cumplimiento a los objetivos del programa y la asignatura”.*

(Profesor\_E, 2-9)

El papel que juegan los objetivos desde el punto de vista general y como categoría rectora en el proceso docente educativo, está muy bien reflejado por estos profesores, donde en sus intervenciones dan muestras del rol que juegan en todo el proceso.

Otro de los profesores ubicados en este colectivo de 7 a 10 años de experiencia nos dice que para su preparación él tiene en cuenta <<*Primeramente a partir del objetivo de la carrera, el objetivo del año y el objetivo que me persigo en mi asignatura...*>> (Profesor\_L, 17-42). Es otra de las muestras de la importancia que le atribuyen al carácter sistémico de los objetivos y en su particular como uno de los eslabones esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje.

*“Los objetivos son esenciales siempre, si voy a hacer un estudio de la clase antes de enfrentarme al alumno tengo que partir de los objetivos y cuando le estoy dando la clase al muchacho tengo que partir del objetivo porque es el*

*órgano rector donde te vas a guiar para proponerte metas durante una clase, durante el curso, durante la carrera”.*

(Profesor\_L, 52-71)

El criterio que tienen los profesores de más de 10 años de experiencia concuerda con estos profesores anteriormente ejemplificados, donde también muestran su criterio y aprobación en su discurso del tratamiento que debe hacerse con los objetivos.

*“...los objetivos bajan desde los objetivos rectores del programa, los objetivos rectores de la asignatura, objetivos por cada tema y objetivos específicos de cada clase por temas”.*

(Profesor\_O, 18-32)

Por la variedad de criterios que se expresan en cuanto a si el contenido o los objetivos es la prioridad que se debe tomar a la hora de la planificación o la preparación, podemos decir que según estudios que datan desde la década del setenta en Cuba, esta rivalidad de criterios siempre ha estado latente, debido a que muchos planteaban que el contenido es el que refleja, fundamentalmente a la ciencia objeto de enseñanza, el aspecto fundamental. Otros piensan que los objetivos sólo tienen importancia en los planos más generales y que para la clase o el tema o unidad no desempeñan ese papel fundamental, Álvarez de Zayas (1999). Estos profesores no expresan directamente ese criterio, pero sus intervenciones demuestran quizás precisamente lo planteado. Muestra de ello es el criterio de este profesor de más de diez años de experiencia cuando manifiesta que *<<nos preparamos primero en el contenido, elaboramos todos los medios de enseñanza, consultamos toda la bibliografía necesaria para desarrollar la temática...>>* (Profesor\_O, 19-32) Donde muestra la prioridad que le atribuye a la preparación de los contenidos que se deben impartir, para la impartición de la clase.

Los componentes operacionales planteados por Álvarez de Zayas (1999) se hacen evidentes por estos profesores a la hora de la planificación y/o preparación de la clase; demostrando una vez más que para lograr resultados satisfactorios en la aplicación o materialización de la actividad docente, se deben preparar con visión de sistema, estos componentes operacionales del proceso docente educativo,



debido a que no se pueden interpretar de manera individual, por la relación que tienen entre sí. Muestra clara de lo expuesto es reflejada en esta intervención.

*“...yo tengo la planificación de la clase como tal, con todos los componentes del proceso docente educativo, desde el objetivo, el contenido los métodos y las formas de evaluación que voy a utilizar, siempre teniendo en cuenta el problema que tengo que es el de formar esas habilidades profesionales en los estudiantes”.*

(Profesor\_YA, 17-30)

Otro de los componentes que es mencionado en estas entrevistas es la utilización del método como vía, camino o instrumento a utilizar para el logro de los objetivos trazados en la clase y cuyos criterios en este tema también son reflejados en dichas conversaciones por estos profesores, donde principalmente aquellos profesores de menos experiencia no logran definir los métodos que utilizan en sus clases, siendo evidente que en la preparación no se tiene en cuenta, aunque estos por la lógica del procedimiento son aplicados en la clase como bien lo expresa este comentario, veamos:

*“Creo que los tengo en cuenta [...en referencia a los métodos], pero de conocerlos como tal por nombres, no te lo puedo decir así. Estoy seguro que los empleo pero por nombre... No sé explicativo, verbal. Existen métodos reproductivos, pero decirte que este método es el que yo aplico, a la hora de planificar yo no me pongo a escoger entre tantos métodos los que puedo utilizar”.*

(Profesor\_YE, 46-62)

Este otro diálogo en la entrevista con este otro docente, referente a este componente del proceso, apoya el análisis en la descripción que hacemos de este tema en cuestión:

*“Investigador: ¿Qué métodos utilizas en tus clases? ¿Te planificas métodos? O simplemente planificas tus clases sin planificarte métodos...  
No sé, esa parte si no te la puedo responder.  
Investigador: Quizás los apliques sin saber que lo estas aplicando...  
Quizás los aplique y no sepa decirte porqué, si es un método... pero como métodos que se utilizan en la enseñanza superior, no los tengo claro”.*

(Profesor\_YO, 118-131)

En muchas intervenciones son reflejados los métodos productivos, que como tendencia al empleo de estos, son empleados por la mayoría de los profesores;

incluso son utilizados por algunos docentes sin saber su utilidad como concepto, quizás por la poca experiencia que poseen.

Sin embargo, profesores de más años de experiencia en la educación superior y por ende con más años de experiencia profesional, son capaces de abundar de una manera mucho más palpable el uso de estos métodos productivos y con mayor solidez en la utilización de estos en su planificación y a la vez en la implementación de la impartición de la clase para el logro de los objetivos propuestos. Veamos esta intervención de este docente de experiencia, donde plantea lo que cree en este sentido:

*“Si, estamos en una etapa a partir de la revolución científica técnica que gira alrededor del deporte y del mundo contemporáneo y que no podemos valernos de métodos tradicionales, estamos constantemente buscando la vía y métodos más eficaces, métodos productivos que provoquen la confrontación, la interacción con el alumno-profesor, alumno-alumno. A partir de estos métodos es que por supuesto la interacción es lo que haya solidez y conocimiento, la interacción va a provocar que se expongan diferentes criterios, que se expongan diferentes conceptos, que se expongan diferentes puntos de vistas y por supuesto al final nosotros generalizamos y el alumno se va con un diapason mucho más amplio de la ciencia, con un contenido más amplio,... Si el alumno también es capaz de interactuar y puede emitir su propio criterio, emite sus propios conceptos, sus propios postulados, pues por supuesto que el campo de acción va a ser mucho más amplio...”.*

(Profesor\_O, 19-32)

En la utilización de los componentes operacionales del proceso docente educativo para su planificación y preparación son mencionados por estos profesores los medios de enseñanza, categorizados por Zayas (1999) como el séptimo componente de dicho proceso.

Avales que dan fe a este planteamiento son aquellos criterios abordados por algunos profesores que demuestran la importancia que le atribuyen a la hora de la planificación a este séptimo componente. Algunos de estos comentarios los agregamos a continuación como muestra del valor que le imputan.

*“...veo con que cuento para elaborar eso [la planificación], que medios, que condiciones, que local,...que balones tengo...”.*

(Profesor\_L, 52-71)

*“...a nivel de autopreparación nuestra, preparando la actividad, formando una cantidad de medios auxiliares que nos van a facilitar el nivel de comprensión y el nivel de entendimiento entre nosotros y el alumno, por supuesto, actividades desde el punto de vista productivo, van a solucionar una serie de tareas y una serie de objetivos que debe vencer el alumno con ésta temática...”.*

(Profesor\_O, 19-32)

Otro de los componentes a tener en cuenta en la preparación y planificación de la clase, es precisamente la “evaluación” como “resultado” final del logro de los objetivos trazados, la cual es mencionada por Álvarez de Zayas como el octavo componente operativo y último del proceso docente educativo.

Otros autores como Díaz (2005), teniendo en cuenta lo planteado por otros expertos como Biggs (2005), Morales (2000) o Ramsden (1992), manifiesta que la evaluación es el elemento fundamental que orienta su trabajo, lo que trae consigo por consecuente la propuesta de un nuevo modelo que supone el cambio de paradigma de la enseñanza al paradigma de aprendizaje (Tagg, 2003). Teniendo en cuenta esta perspectiva, este autor lo ve como uno de los componentes más importantes del proceso.

Los criterios de evaluación también salen a relucir en estas entrevistas de estos profesores, pero se hace evidente que lo tienen en cuenta como un medio de fiscalizar el contenido impartido, por lo que se denota que el cambio de paradigma hacia el aprendizaje no ha sido del todo comprendido.

Algunos comentarios que nos hacen pensar que este cambio de paradigma aún no se ha materializado se puede apreciar en este comentario cuando uno de los docentes alega que *<<...al final los evaluó para ver si hay correspondencia en lo que se dio al principio y lo que yo logré [impartirles] en un momento determinado. >>* (Profesor\_L, 52-71).

O el de este otro docente que manifiesta de igual manera, lo anteriormente planteado y donde se demuestra una vez más que la planificación se encamina mucho más a los contenidos observándose un cierto descuido en la utilización de los sistemas de evaluación como uno de los medios más importantes en la motivación del aprendizaje por parte del alumnado.

*“...hago una pequeña evaluación sobre lo que impartí, empiezo a preguntar para que me vuelvan a decir y al final oriento el contenido que vamos a dar en la próxima clase”.*

(Profesor\_YO, 118-131)

Existen otros criterios de las formas y maneras que utilizan la evaluación estos profesores que se podrán analizar más adelante, pero realmente no la mencionan como algo significativo en la preparación de sus clases, la tienen presente como ya se ha visto, pero no con la visión de cambio del nuevo modelo que está exigiendo el nuevo plan de estudio.

Entendemos como elemental que se deba tener en cuenta a la hora de la planificación, las habilidades profesionales que a través de la clase puedan integrarse como proceso formativo integral, pero desafortunadamente se aprecia que no lo tienen en cuenta con la significatividad que lo requiere. Debido a que en algunas intervenciones confunden estas habilidades con las del deporte y otras concepciones, como capacidades, procesos psíquicos, etc., demostrando desconocimiento y poco consentimiento en este sentido. Veamos estos diálogos que se presentan a continuación que dan crédito de lo que se plantea.

*“Investigador: ¿No tienes en cuenta las habilidades profesionales a la hora de planificar?”*

*No estoy formando atletas, ya te dije, alumnos que se lleven una noción del contenido por las pocas horas que lleva y que en un momento determinado sepan impartir clases sobre este contenido y sepan que errores se cometen y como corregirlos, es lo fundamental. La habilidad se debe coger cuando ellos chocan con la realidad durante años, en 64 horas solamente no vas a poder lograr eso”.*

(Profesor\_L, 52-71)

*Investigador: ¿Desde tu asignatura tú creas alguna habilidad profesional en tus estudiantes? ¿Cuáles por ejemplo? (Muestra cierta duda a la hora de contestar) Se desarrolla la creatividad, la imaginación, el saber enseñar los juegos a los niños o en el área donde trabajen”.*

(Profesor\_M, 34-69)

Este criterio de este profesor, donde hace una valoración de este tema, nos demuestra que dichas habilidades profesionales, planteadas con cierta significatividad en el plan de estudio, evidentemente no son tratadas como lo exigen

los objetivos generales del modelo del profesional de la carrera en cuestión, por lo que es indudable la brecha que se observa en este sentido.

*“Sinceramente son algunos de los problemas que nos ataña a nosotros mismos los profesores que damos las asignaturas, para nadie es un secreto que en algunas ocasiones, nos tildan de que estamos preparando a un [...] y no a un profesional de la Cultura Física, ...en algún momento puede que en lugar de decirle -Mira esto debes hacerlo de esta manera-, en el sentido de la habilidad profesional, te dediques un poco más a la habilidad del deporte, creo que esto sería un error, porque nos exige a nosotros entonces tratar de hacer mucho más autopreparación y hacer incidencias en esto que realmente es el objetivo nuestro, formar a ese profesional...”.*

(Profesor\_E, 73-74)

Este último análisis que hacemos en este apartado es el seleccionado a raíz de un comentario de este directivo, que expresa la no utilización en la preparación de los docentes sobre aquellos estilos de enseñanza, que pudieran ser utilizados en la preparación de los docentes. Nos expresa muy claramente que es bien difícil que los docentes dominen dentro de su concepción la manera de utilización de estos.

*“...Si hay algún profesor que lo está haciendo de manera consciente y tiene todas las características que tiene que tener un estilo para decir propiamente que se está usando, pues lo ha hecho porque el mismo se ha auto preparado, porque ha oído de una investigación, porque ha leído el libro de Mosston y lo está aplicando porque cree que le facilita su proceso, pero no porque se haya hablado, porque se haya hecho una preparación metodológica donde se hable de los estilo y de las ventajas de estos. Pero no conscientemente”.*

(Jefa del Departamento, 66-73)

Este directivo y a la vez docente, expresa además la importancia que le atribuye a la utilización de estilos de enseñanza en la planificación de la clase y para la preparación del propio profesional.

*“Tiene una importancia vital, no solo la importancia desde el punto de vista actual, sino la importancia que tiene desde el punto de vista de la comunicación entre los profesores y alumnos, del desenvolvimiento que hay a la hora de transmitir los conocimientos, de las facilidades que te da, incluso de los logros, los resultados que se obtienen al trabajar con un estilo de enseñanza determinado”.*

(Jefa del Departamento, 66-73)

### 5.2.3. Juicios del profesorado en la formación de habilidades profesionales.

Como introducción de este apartado, sería interesante reflexionar en la importancia que le atribuye el modelo del profesional al tema principal de este apartado que son la formación de habilidades profesionales en la manera que la interpretan estos profesores.

Este modelo que responde al nuevo plan de estudio "D" esboza muy claramente que en él se definen las *habilidades profesionales* que dan respuesta al "saber hacer" del profesional de la Cultura Física, a partir del análisis funcional del ejercicio profesional para un desempeño competente.

Para ello centraremos nuestro análisis en lo que plantean estos profesores y en este sentido intentaremos describir que está sucediendo en torno a esto en la implementación del nuevo plan de estudio "D".

La primera interrogante que nos asaltó es lo referente a: ¿Qué tanto conocían estos profesores de las ya mencionadas habilidades profesionales? Para ello se comenzó el análisis desde la búsqueda de toda la información que pudiera descifrar esta incógnita, detectándose en varias conversaciones muestras de que la mayoría de estos profesores no las tienen en cuenta en su planificación de manera consciente, debido a las declaraciones imprecisas manifestadas. Equivocando estas con otras habilidades del deporte o de las asignaturas que representan y en ocasiones manifestando su desconocimiento. Veamos a continuación algunas muestras del diálogo entre el investigador y el docente que ratifican lo anteriormente planteado:

*"Investigador: ¿Cómo llevas las habilidades profesionales básicas de este plan de estudio "D" en la clase?*

*Es que como no he tenido la posibilidad de haberlo leído [refiriéndose al plan de estudio], no te sé decir".*

(Profesor\_YE, 73-98)

*"Investigador: ¿Cómo llevas tú las habilidades profesionales básicas de este nuevo plan de estudio en tus clases?*

*¿A qué te refieres con habilidades profesionales básicas?"*

(Profesor\_YA, 47-89)

*“Investigador: ¿Me puedes enumerar las habilidades profesionales con las que trabajas en clases?”*

*Yo mayormente trabajo la organización del grupo, procedimientos organizativos en estaciones, la forma en que ellos van a enfrentar una actividad, las condiciones para darle salida a un contenido determinado, drible, pase, el tiro, la defensa, la colocación en el terreno, los desplazamientos por el terreno, la corrección de errores, el trabajo con las diferencias individuales, la formación de valores dentro de la clase, la evaluación del objetivo cuando se termina la clase”.*

(Profesor\_L, 41-55)

Hemos intentado llevarles tres ejemplos de respuestas que denotan cierto desconocimiento e incongruencia de lo que significan para estos profesores de poca experiencia laboral, las habilidades profesionales básicas del modelo del profesional, que demuestra muy palpablemente que no se trabaja como concepto estas habilidades profesionales.

En comparación a estos criterios, algunos profesores de más experiencia en sus respuestas a preguntas similares realizadas, nos dieron una explicación donde demostraban que sí tenían conocimiento sobre estas habilidades profesionales, porque en su intervención, aluden sobre la manera que las incluyen en su quehacer diario en la formación de estas.

*“Investigador: ¿Y cómo llevas a tus clases las habilidades básicas profesionales de este nuevo plan de estudio "D"?”*

*Dadas las tipologías de clases que estamos utilizando, a partir de conferencias, clases prácticas, seminarios, es que podemos desarrollar habilidades en el alumno. Para nosotros poder desarrollar todos estos métodos productivos, poder confrontar, poder dialogar, hay que desarrollar habilidades comunicativas en el estudiante, además es una pretensión del Plan de estudio "D", formar al profesional de la Cultura Física como un promotor deportivo y cultural, por lo tanto lo primero que tenemos que crear es habilidades comunicativas en él, donde sea capaz de llegar a la comunidad, reunir la comunidad, motivarla en función de lo que vaya a hacer, por lo tanto hay que desarrollar habilidades comunicativas, además para el desarrollo de estos métodos, lo primero que debe haber es una comunicación entre el profesor y el alumno, entre alumno-alumno y alumno-medio, cuando menciono "medio", me refiero a la comunicación entre el alumno y el libro, entre el alumno y la computadora, alumno y una serie de medios audiovisuales que puede visitar, que puede confrontar, que puede interactuar con ellos...”.*

(Profesor\_O, 31-40)

No obstante, preferimos indagar sobre las habilidades profesionales por separado, para ver si a pesar de tener cierta confusión, las estaban llevando a cabo, cosa que nos demostró que efectivamente la mayoría de los profesores, estaban trabajando las habilidades profesionales a la hora de la vinculación con otras asignaturas y por otra parte aquellas que no se trabajaban con sistematicidad, también emergieron al ser cuestionadas individualmente.

La habilidad de *“Desarrollar una comunicación dialógica basada en el intercambio de opiniones y el respeto mutuo, con adecuada expresión oral y escrita”*. Se manifestó bastante estable, debido a que todos usaban estrategias de evaluación que llevaban implícito la exigencia de esta habilidad y también tipologías de clases que también favorecían el progreso de esta habilidad profesional, como los seminarios, talleres, entre otros.

Se hace evidente la diferencia de la manera de explicar como se lleva a cabo este proceso, donde los profesores de menos experiencia lo ven como algo rutinario que se ha realizado a lo largo de los años, demostrándolos en sus intervenciones y los profesores de mayor experiencia, se deleitan en explicar de forma más detallada y precisa la razón de ser del desarrollo de esta habilidad. A continuación trataremos de reflejar algunas intervenciones de manera que sea legible lo que queremos expresar.

Docentes de menos experiencias:

*“Investigador: ¿Qué les exiges en la evaluación para mejorar su expresión oral? Que no hagan las respuestas tan cortas, que se expresen más, que no digan errores, que se expresen un poco más a la hora de responder”.*

(Profesor\_YE, 73-98)

*“Investigador: ¿De qué manera desde tu asignatura ayudas a formar la expresión oral de los estudiantes?”*

*Mediante los seminarios, yo les oriento los seminarios y ellos deben de exponerlos delante del colectivo y ellos luego van cogiendo habilidades de expresión. También cuando los mando a que me hablen sobre la clase, al final de la clase los mando a cada uno de ellos a que resuman la clase y también al principio de la clase que les pido que recuerden la clase anterior. Ellos mismos mediante preguntas, también tienen que exponer”.*

(Profesor\_Y, 64-97)



Docente con más experiencia:

*“Investigador: ¿Qué actividades te planificas para el mejoramiento de la expresión oral o escrita de tus estudiantes?*

*Desde el momento en que uno utiliza estos tipos de métodos productivos que provocan entre ellos la comunicación que hablábamos hace un rato entre todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza, al conducirlos a consultar bibliografías, al conducirlos a interactuar con personal de la base con entrevistas, con encuestas, conversatorios, dialogar con ellos, dialogar conmigo como profesor, dialogar con el medio ya sea la literatura o el medio audiovisual. Va a provocar en ellos la posibilidad de irse relacionando con las personas, de ir enfrentando un proceso de comunicación, entonces esto le abre la posibilidad al alumno de poderse comunicar con mayor facilidad, siempre hay alumnos que necesitan más habilidades comunicativas que otros, pero es un proceso normal en el joven, siempre hay unos más comunicativos que otros, hay unos más expresivos que otros, por lo tanto estamos en presencia de la utilización de métodos que sean capaces de hacer que todos nos comuniquemos en el aula y sobre esta base hemos logrado que el alumno sea capaz de dialogar, de comunicarse, no solo entre ellos, sino también con el personal que tenemos en la base y hemos tenido que ir allí a dialogar, a preguntar, a hacer entrevistas, a observar clases, eso le ha facilitado que ellos pierdan un poco del miedo escénico y aumenten sus habilidades comunicativas. Todas estas actividades están en función de que el alumno pueda interactuar con los compañeros, con el profesional de más experiencia, con el profesor y con los medios y esto por supuesto va a desencadenar en ellos un desarrollo, en las habilidades comunicativas con respecto al desarrollo que tenían antes de entrar a este sistema de clases, a este sistema de actividades que están desarrollando en función de cumplir los objetivos de la asignatura”.*

(Profesor\_O, 31-40)

Las intervenciones que traemos a continuación reflejan que estos profesores no evalúan la formación de las habilidades profesionales desde el punto de vista cuantitativo en el estudiante, al parecen lo hacen vinculándolos en la evaluación de los contenidos que aplican en sus asignaturas, de manera integral. El primer diálogo donde se habla de manera general, se estrecha muy claramente el “no” y el “nunca”, que reflejan rotundamente la ausencia de este tipo de evaluación. En el segundo diálogo, donde sí se precisa la habilidad profesional, se esboza la manera en que se vincula la habilidad profesional con los contenidos de la asignatura.

*“Investigador: ¿Has llegado a evaluar alguna vez las habilidades profesionales con una nota como tal?*

*No, nunca”.*

(Profesor\_YA, 47-89)

*“Investigador: ¿La evaluación que aplicas en ese taller tiene relación con su expresión o simplemente va al contenido?*

*No, las habilidades fundamentales de nosotros están relacionadas con el contenido. Ha sido algo muy fructífero para nosotros poder desarrollar habilidades comunicativas, poder desarrollar la capacidad de pérdida del miedo escénico, poder desarrollar la confraternidad, la solidaridad, la confrontación en los alumnos, pero no con el objetivo de medir la habilidad comunicativa, sino con el objetivo de que esas habilidades comunicativas, refuercen el desarrollo de las habilidades de la asignatura, hemos utilizado las habilidades comunicativas en función de las habilidades de la asignatura y a mi criterio esto ha influenciado muy positivamente en la adquisición de conocimiento de los estudiantes, porque sinceramente hoy me siento satisfecho con el nivel que tienen mis estudiantes”.*

(Profesor\_O, 40-58)

Otras de las habilidades profesionales del modelo del profesional para este plan de estudio es la de *“Interpretar información especializada en idioma inglés y comunicarse de manera primaria en ese idioma”*. Esta habilidad profesional es una de las que más confronta problemas en su formación, debido a que son, en algunos casos, invalidados por algunos profesores por la falta de preparación en el idioma. Algunos diálogos confirman nuestro análisis.

*“Investigador: ¿Cómo relacionas tu asignatura con el idioma?*

*No la relaciono con el idioma.*

*Investigador: ¿Sería una crítica a este plan de estudio el tener que relacionar tu asignatura con el idioma?*

*Es que tengo que tener una buena preparación con el idioma”.*

(Profesor\_YE, 73-98)

*“Investigador: ¿Cómo llevas la relación con el inglés en tu asignatura? ¿La haces?*

*No. Directamente no lo hago. Porque yo no he encontrado todavía una forma. Quizás, si intercambiamos en inglés en alguna parte de la clase, como buenos días, cosas así a modo de intercambio, la fecha etc.*

*Investigador: ¿Pero no lo tienes en cuenta para tu planificación?*

*No lo hago de manera planificada, me sale espontáneo”.*

(Profesor\_YO, 40-70)

Sin embargo, se observa en otras intervenciones que se intenta relacionar los contenidos de la asignatura con el idioma; utilizando las reglas y arbitraje de algunos deportes, en la búsqueda de artículos en la Internet, aunque a nuestro criterio siguen siendo insuficientes las estrategias que aplican los profesores para su tratamiento, catalogando a esta habilidad como la de mayor dificultad en su formación, teniendo en cuenta que para su formación no precisa de un medio específico determinado, sino más bien de una buena estrategia del docente en este sentido donde vaya implícito su preparación para afrontarla.

*“Investigador: ¿Qué vinculación tienen tus clases con el idioma Inglés?*

*Es una de los programas directores de la asignatura que quizás sea el que más flojo esté en ese sentido, no todos gozamos o tenemos la posibilidad de dominar a plenitud el idioma, pero bueno si lo vemos más relacionados con los temas que lleva reglamento que es necesario de emplear algunos nombres en idioma inglés.*

*“Investigador: ¿En qué temas es que lo aplicas?*

*Donde más lo aplico es en el tema de reglamento, realmente, porque es la más idónea debido a que casi todas las reglas están editadas en idioma inglés y es necesario poder comprenderlas para poder interactuar con ellas y así enseñarlas, además que los niños en las escuelas en todos los niveles reciben esta asignatura como una ciencia básica y el profesor de Educación Física tiene que hacer su incidencia en esto, el porqué es importante el idioma”.*

(Profesor\_E, 68-106)

*“Investigador: ¿Y la vinculación con el inglés como la llevas en clases?*

*Recuerda que la parte de entrenamiento deportivo guarda mucha relación con toda la parte de bioadaptación y ciencias biomédicas y en esas ramas hay mucha literatura, muchos artículos publicados en varios sitios de Internet que están en inglés, de países con amplio desarrollo del deporte. Entones nosotros nos auxiliamos de ellos, orientamos que confronten esos sitios, nos hemos dado a la tarea de algunas palabras claves del entrenamiento deportivo que podemos encontrarlas en algún sitio, como Entrenamiento deportivo propiamente dicho en inglés, para que ellos puedan ponerlo en un buscador y tener acceso a un sitio determinado relacionado con ese tema en inglés. Creo que es algo que debemos reforzar, si valoramos toda una serie de actividades que estamos haciendo en función de la comunicación, de métodos, de principios, de procedimientos, de medios, en función de la asignatura y habilidades propias de ésta, podría ser algo que tenemos que pensar en mejorar”.*

(Profesor\_O, 40-58)

La habilidad profesional de *“Argumentar sus criterios y acciones profesionales sobre la base de las Ciencias Pedagógicas y de las aplicadas a la actividad física”*. También es mencionada por estos profesores después del interrogatorio que se hace específicamente sobre esta habilidad, donde es evidente también que no se asume con la responsabilidad que lo lleva, donde se aprecia que el profesor lo interpreta como un desarrollo paralelo de conjunto con su asignatura, donde el propio medio y las características del contexto de la propia enseñanza superior lo lleve a esto. Interpretamos esta intervención de este profesor de poca experiencia, que apoya lo anteriormente planteado.

*“Investigador: ¿Argumentan ellos sobre bases científicas sus respuestas y criterios?”*

*Al principio ellos como que van entrando y se van adaptando al sistema de preguntas, al sistema de cómo llevar la clase, ellos van aumentando el grado de complejidad de esto y van buscando en Internet y en todos los sitios donde pueden acceder y a las bibliografías que pueden llegar y profundizan y los dan con bastante bases”.*

(Profesor\_Y, 64-97)

Se aprecian otros comentarios de otros pocos profesores que denotan una mejor exigencia en este sentido. Por ejemplo, este docente en su intervención nos demuestra que hace una mejor pretensión en este sentido cuando expone: *<<Si por supuesto. Yo trato siempre que ellos busquen distintos criterios de diferentes autores; que muchas veces coinciden pero muchas veces discrepan. >>* (Profesor\_YA, 47-89). Esta habilidad es otra de las que ha nuestro criterio, se queda un poco atrás en su formación, debido a que no todos los profesores tienen conciencia de la importancia de fomentarla.

Continuando con el análisis de la información que nos reportan las entrevistas, corresponde la exploración de la habilidad profesional de *“Emplear métodos investigativos en la solución de problemas profesionales”*, habilidad que de modo general se observa que hay bastante orientación por parte del profesor hacia el alumnado para el logro de estos objetivos, desde su asignatura. El empleo de búsquedas bibliográficas, trabajos investigativos extradocentes, recopilación de artículos de interés propios de un tema en la Internet, son algunas de las disposiciones más frecuentes que se observan en el aula, por parte de la orientación

del profesor. Aunque no es visible en todos, esta disposición; y para algunos es solo algo que saben que deben hacer y no hacen. Veamos estos ejemplos que matizan lo planteado:

*“Investigador: ¿La parte científica e investigativa cómo la llevas en la asignatura?*

*La llevo a través de consultas bibliográficas que tenemos. Los trabajos independientes que se quedan para evaluar en la próxima clase...”*

(Profesor\_JF, 34-71)

*En eso hemos trabajado poco, ellos investigan, ya te dije hace entrevistas, hacen investigaciones, hacen búsquedas bibliográficas y demás, pero en eso sí he trabajado poco, porque soy nueva en esta asignatura, si he estado pensando porque tengo ideas de que ellos hagan medios, ya sabes que hay pocos medios para los juegos. Esto es solo una idea, no es lo que hago”*

(Profesor\_M, 89-98)

Otros profesores quizás con un poco más de experiencia en el trabajo metodológico, lo visualizan todo como un procedimiento, donde todas las actividades que se hacen están en función de esa formación profesional y conciben todas las acciones que realizan en el desarrollo de la asignatura como un sistema.

*“Sí, desde el hecho que tú estas incitándolos a ellos a que confronten el criterio de diferentes autores, pues ya estás usando la información científica técnica, porque puedes utilizar un autor de una investigación, de una tesis, de una publicación de Internet, lo que dice un libro. Ya el hecho de que tú empieces a llevarlos a ellos a buscar diferentes criterios y asumir un criterio propio, ya estas desarrollando habilidades investigativas en ellos, al igual que cuando le dices que tienen que buscar el conocimiento, ahí hay habilidades investigativas, incluso la información científico técnica, porque ya tienen que remitirse a libros a búsquedas en Internet, entonces todo eso está en un enfoque sistémico que una cosa depende de la otra y todo se va interrelacionando y todos al final me logran cumplir el objetivo de la asignatura...”*

(Profesor\_YA, 47-89)

Otros asumen la importancia que le atribuyen a la motivación de la asignatura, como un medio relevante para la estimulación a participar en actividades científicas derivadas de los contenidos de las asignaturas y del propio estado psíquico que se crea en la relación entre el profesor y el alumno que se origina de esta motivación, que favorece la inclinación a participar en investigaciones que el docente pueda inculcarles con su dirección y bajo su guía. Ejemplo de este análisis realizado, se

extrae de intervenciones como esta que agregamos a continuación de uno de los profesores de experiencia.

*“Investigador: Por todo lo que me has hablado, es evidente la vinculación que les has dado a tus estudiantes con la investigación, producto específicamente de los métodos productivos que aplicas como bien tú dices. ¿Qué me puedes argumentar de lo que haces en este sentido?*

*Cuando se trabaja de esa forma y cuando se es capaz de inculcar a los alumnos todo esto que hemos hablado y te he informado anteriormente, primero que todo se van a formar estados psíquicos favorables en función de ti y de la asignatura. A partir de estos estados psíquicos favorables se van a desarrollar una serie de cuestiones relacionadas con la motivación, con el interés sobre la asignatura o la disciplina que estamos hablando y específicamente sobre uno mismo como profesor se forman desde ciertos puntos de vista, lazos de amistad y como factor más objetivo, lazos de confianza con el alumno, donde el estudiante ve en ti confianza sobre la temática, sobre la disciplina, sobre la ciencia que se está tratando y esto provoca que a partir de estados psíquicos favorables, de esa motivación y de este conocimiento que se llevan a la asignatura, los estudiantes se motiven a investigar sobre la asignatura. Hoy tenemos una matrícula en la Facultad de Cultura Física del curso regular diurno de aproximadamente 14 estudiantes en grado terminal y de estos hay 8 aproximadamente haciendo su tesis de grado sobre aspectos relacionados con la asignatura que imparto, es decir que más del 50 por ciento está relacionado con la disciplina, dígame en selección de talento, dígame en métodos del entrenamiento deportivo, dígame en iniciación, pero bueno todo tributa al entrenamiento deportivo, por lo tanto estos son datos que corroboran que el alumno queda motivado para trabajar a partir desde el punto de vista de la investigación, todo lo relacionado con el entrenamiento deportivo. Nosotros nos hemos auxiliado mucho de toda una serie de procesos biomédicos, fisiológicos y bioadaptativos que ocurren en el organismo a partir del entrenamiento deportivo y eso también ha provocado que el alumno vea de forma práctica el aspecto positivo del entrenamiento deportivo al interactuar con el medio, no solo podemos ver al entrenamiento deportivo como un simple proceso de preparar al deportista para la competencia sino, toda una serie de cambios estructurales y funcionales que se provocan a partir de la actividad física y el entrenamiento deportivo en la persona que lo van a llevar a un mejor modo de vida, desde el punto de vista de la salud, ver al deporte como un modo preventivo, profiláctico en función de mejorar la salud, por lo tanto el alumno es capaz de integrar todo eso y de esa manera le concede la importancia que en realidad tiene el entrenamiento deportivo y que quizás hoy haya especialistas que no se la concedan desde ese punto de vista”.*

(Profesor\_O, 40-58)

Sería también significativo hablar ya que estamos tocando el tema precisamente de la investigación científica, la visión que tienen algunos profesores con respecto a la creación desde las asignaturas de los grupos científicos con estudiantes, donde se orientan actividades científicas en la atención a este grupo que se crea para el desarrollo de habilidades investigativas en el alumnado. Un dato curioso de este tema es planteado por este profesor de poca experiencia; al plantearnos que la asignatura de Metodología de la investigación no se imparte en los primeros años de la carrera; algo que nos hizo reflexionar al respecto, facilitándonos la incertidumbre sobre la posibilidad de que esta asignatura pueda impartirse desde el primer año, para que sirva como base para toda la carrera. Veamos el comentario.

*“Siempre en los inicios creo un grupo científico, con vistas a si estas interesados en conocer más del [...], luego les oriento diferentes tareas, a buscar en Internet, ir a un conversatorio, o buscar a un entrenador de una categoría determinada y hacerle preguntas o recoger datos y así los voy iniciando en la parte investigativa, lo relaciono con la metodología de la investigación, que como se sabe tiene una serie de aspectos que van a estar vinculado necesariamente con investigaciones, aunque todavía ellos en este tiempo no dan la metodología de la investigación pero bueno, los trato de ir entrando en esta fase”.*

(Profesor\_Y, 64-97)

Para concluir con el cotejo de este apartado, nos referiremos al análisis de la habilidad de *“Utilizar las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la búsqueda, intercambio y procesamiento de la información”*. En este tema se observa un trabajo por parte del profesorado mucho más pulido y bien orientado al desarrollo de esta habilidad, pero planteada desde el punto de vista de la relación interdisciplinaria con la computación en este caso, donde evidentemente hace que se formen estas habilidades profesionales específicas, de manera rutinaria, por este tipo de relación con la asignatura de computación.

*“Yo lo hago como un apoyo a la asignatura, pero a la vez se vincula con la computación y sirve para que ellos aparte de hacer búsquedas en la asignatura también lleven a la práctica la computación”.*

(Profesor\_M, 89-98)

Otros profesores se apoyan en esta relación interdisciplinaria para que sirva de apoyo a la consulta de la información que se crea en formato digital, en el uso y la confrontación de la bibliografía de consulta. Este profesor de experiencia, por ejemplo, ha creado su propia fuente de información de apoyo a la asignatura en este tipo de formato y a través de eso le da cumplimiento a la relación interdisciplinaria entre su asignatura y la de computación. Además de que aprovecha las posibilidades que brinda las tecnologías de la información para la comunicación con sus estudiantes, entre otras cosas. Las intervenciones que mostramos demuestran lo planteado.

*“La mayoría de la información que tengo, relacionada con la asignatura, se la tengo ubicada en la red y ellos tienen acceso a esa bibliografía, por lo tanto ellos pueden interactuar con ella... Nosotros ponemos en la red a su disposición este folleto creado por nosotros, tenemos otro folleto relacionado con la caracterización de los deportes desde diferentes perspectivas, como bioquímico, fisiológico, psicológico, pedagógico, recuperativo, tenemos materiales en lo que se refiere al acondicionamiento, al estiramiento y todas esas cuestiones desde el punto de vista de la influencia psico-fisiológica, es decir hay una serie de artículos, materiales que han sido elaborados por nosotros que están en la red en función de que ellos puedan interactuar, que puedan confrontarlos, puedan estudiar con ellos”.*

(Profesor\_O, 40-58)

*“Nosotros nos comunicamos a través del correo electrónico con nuestros alumnos, ellos nos preguntan alguna duda y nosotros les contestamos por esa misma vía a donde pueden remitirse, en que página pueden encontrarla en qué capítulo pueden encontrarlo del Folleto u otro artículo que hayamos puesto en la red, es decir ellos desarrollan habilidades relacionadas con la informática y la computación a través de nuestra asignatura, crean documentos de Word, buscan sitios determinados, buscan epígrafes, trabajan con el correo. Creo que se forman una serie de habilidades en este sentido”.*

(Profesor\_O, 40-58)

Es evidente los problemas de recursos existentes con respecto a los medios que se necesitan para el desarrollo de esta habilidad en particular, pero a pesar de ello, otros criterios que abundan sobre el tema, demuestran que el profesorado conoce del tema e intenta y propone soluciones en aquellos casos que lo meriten. Muestra de ello es esta intervención de este docente que agregamos a continuación.



*“Tenemos escasez de computadoras, impresoras, pero se les manda a desarrollar algunos trabajos extraclase donde se vinculan con la computación e incluso cuando no lo pueden imprimir les doy la posibilidad de que me lo envíen por correo electrónico y de esa manera los intento vincular con ese medio y desarrollando la habilidad de trabajar con lo que nos aporta la computadora”.*

(Profesor\_JF, 34-71)

Otro de los apuntes que nos permite la confrontación con estos profesores a la hora del análisis en referencia a este tema, es la no presencia de una estrategia diseñada con todas las habilidades que se pudieran crear a través de estas Tecnologías de la información y las comunicaciones de manera general para todos y que por los criterios expuestos, son los mismos profesores de manera individual que tienen que improvisar que habilidades formar a través de ellas, confrontando con los profesores de la asignatura de computación y con especialistas de esa materia. Las intervenciones que les mostramos a continuación reflejan claramente el análisis realizado.

*“Investigador: ¿Esas tareas las colegias con otros especialistas?*

*Las colegio con los profesores e incluso con los técnicos de laboratorio que inclusive tienen habilidades que ayudan al desarrollo de los estudiantes en un programa x”.*

(Profesor\_Y, 64-97)

*“Investigador: ¿Quién te facilita la información de las habilidades de computación?*

*Eso lo tengo yo en el expediente de la asignatura. Son objetivos de la asignatura de computación. Eso es la vinculación con otras materias”.*

(Profesor\_L, 70-111)

A nuestro criterio es evidente que se deberían trazar estrategias de cómo fomentar estas habilidades profesionales con tareas específicas para cada una, que cumpla con lo que exige los objetivos del modelo del profesional para esta carrera.

#### **5.2.4- Ponencias relevantes de las deficiencias por recursos en el profesorado.**

Los recursos con los que se deben contar para cumplir con el nuevo contexto científico del mundo contemporáneo, permiten hacer más objetivos los contenidos de cada materia de estudio y, por tanto, lograr una mayor eficiencia en el proceso de asimilación del conocimiento por el alumnado, creando las condiciones para el

desarrollo de las capacidades, hábitos, habilidades y la formación de aquellos valores que lo harán socializarse.

En este apartado trataremos las deficiencias por recursos que el profesorado detecta del proceso docente educativo y las cuales lo afectan en su desempeño.

La bibliografía, clasificada como medio de enseñanza, constituye la fuente principal de información científica y práctica para los alumnos. Sin embargo una de las deficiencias que el profesorado señala en sus intervenciones es precisamente la escasez de bibliografía que tienen para afrontar el proceso de enseñanza aprendizaje, pudiendo provocar esta insuficiencia que se prive al alumno de su uso, restando a su vez el desarrollo de su conocimiento y el desarrollo de las habilidades que con ella debe adquirir. Veamos algunas declaraciones en este sentido que avalan nuestro análisis, expuestas por estos directivos.

*“...otro de los aspectos que nos ha afectado fuertemente es la bibliografía, que aun no está editada completa del plan de estudio "D", existen déficit de libros, fundamentalmente de asignaturas fuertes como Fisiología, Bioquímica y otras asignaturas que el alumno le es muy difícil tener acceso a esa información, ya que no existe la bibliografía...”*

(A\_Vicedecano, 86-91)

*“...ahora donde si estamos muy mal es en la bibliografía y eso si es un problema grave que tenemos porque no solo es en los cursos diurnos y atletas, para el curso de trabajadores también, la clase por encuentro tiene sus características y a veces le resulta muy difícil al profesor llevar a cabo todo el contenido de la mejor forma posible porque no cuenta con el material bibliográfico”.*

(Jefa del Departamento, 33-47)

Se observa también que los docentes intentan buscar soluciones construyendo ellos los soportes bibliográficos de sus asignaturas para sustentar los contenidos que deben impartir, posición positiva que asumen ante la problemática que se les plantea. Algunos criterios al respecto, fundamentan nuestro razonamiento.

*“Investigador: ¿Tienen muy poca bibliografía?*

*Prácticamente no tenemos. En soporte magnético yo he buscado varios artículos, inclusive escanee el folleto de la asignatura que tampoco los*

*estudiantes lo tienen para que ellos lo puedan buscar, también fotocopié algunos y los repartí en el aula...”*

(Profesor\_M, 86-91)

*“...Hoy por hoy, la asignatura nuestra no tiene una bibliografía exacta por la que pueda regirse el alumno, estamos contando con libros de la década de los 70, que son libros que tienen décadas. Nosotros hemos creado un folleto que tiene 137 páginas, donde recogemos todo el contenido que encierra el programa y algo más que le pueda servir al alumno...”*

(Profesor\_O, 40-58)

En la conversación con uno de los directivos se indaga en la posibilidad de tener un diagnóstico sobre las deficiencias de bibliografía que presentan los docentes en sus asignaturas para su tratamiento, demostrándose en ella que no lo tienen en cuenta, veamos el comentario como muestra de lo que se expresa.

*“Nosotros no hemos hecho un diagnóstico, aquí cada cuál sabe lo que tiene y lo que no tiene, porque por ejemplo yo en mi asignatura que es [...], no tengo libro, ninguno. Entonces es a buscar de acuerdo a las posibilidades que tengan los alumnos; y los alumnos a veces se pueden recostar a esto, a la hora de evaluarlos tienes que ser asequible porque si ellos no tienen donde buscarlo, la exigencia no puede ser la misma, pero en realidad no he hecho un diagnóstico, ni de mi asignatura ni de ninguna, ni del departamento.*

(Jefa del Departamento, 33-47)

Otras de las limitantes evidentes son las pocas condiciones de aclimatación de los medios informáticos y de comunicación, donde no están creadas las condiciones para su uso, debido a las pocas computadoras que existen, donde la facultad solo cuenta con un laboratorio con muy pocos medios, para que toda la matrícula de la facultad pueda acceder a ellos entre estudiantes de los diferentes curso y el claustro de profesores. Situación que se convierte en unas de las deficiencias más notables por el profesorado. A pesar de mostrarse algunas mejorías, mencionadas por estos profesores, se denota la afectación que tuvo esta carencia para el proceso docente. Muestra de ello lo refleja esta intervención de uno de los directivos entrevistados que traemos como ejemplo:

*“...Sí hay limitantes, por ejemplo la computación nos afectó mucho para desarrollar habilidades profesionales e intelectuales, en la computación, nosotros no teníamos máquinas aquí, ya este año llegaron y pensamos se puedan responder en partes, aun cuando no son las suficientes para la*

*matrícula con la que contamos en la Facultad, pero en el curso anterior estábamos en cero el laboratorio de computación, no tenían nuestros alumnos acceso a Internet, las cuentas eran compartidas...”.*

(A\_Vicedecano, 22-24)

En las entrevistas se detectaron otras deficiencias por recursos, esta vez el análisis nuestro será dirigido a los implementos deportivos, medios que en cuanto a su clasificación pudiéramos ubicarlos como medios de entrenamientos que requieren de habilidades para su manipulación. Según lo que plantean estos profesores, se ha visto afectada también la docencia producto a la escasez de estos, provocando que nos se hayan alcanzado con la calidad requerida las habilidades que con este medio se deben alcanzar. Opiniones que apoyan nuestro análisis sobre este tema, las traemos a consideración.

*“...otro aspecto que nos ha llevado tenso ha sido el problema de los materiales deportivos, en este caso balones específicamente para los deportes con pelota, la carencia de los mismos no permite el desarrollo de habilidades deportivas necesarias o con la calidad necesaria en los estudiantes, en otros estudiantes que presentan más dificultad para adquirir habilidades, ya que en muchos casos no tenemos los balones y otros casos los tenemos pero lo tenemos en mal estado, que tampoco sirven para desarrollar una habilidad, más bien en lugar de formar la habilidad, lo que hacen es deformar la habilidad, entonces esto son cuestiones que nos han afectado...”.*

(A\_Vicedecano, 86-91)

*“Los recursos materiales están más o menos, cuando entramos no había pelotas de nada, no habían materiales de ningún tipo, ya eso pues mejoró, entraron 10 pelotas de baloncesto, 10 de voleibol, 10 de fútbol...”*

(Jefa del Departamento, 33-47)

A estas deficiencias relacionadas con los medios se les suma también la de otros medios auxiliares de la docencia que tiene como función redondear el apoyo para crear las condiciones normales para el desarrollo del proceso docente, debido a que no son portadores de ninguna información pero ayudan a proporcionarla, al crear las condiciones para la organización científica del trabajo del profesor y los alumnos. nos referimos a los problemas que han tenido estos profesores con respecto al mobiliario, donde han confrontado dificultades con las aulas y sus condiciones internas. Esta intervención que les mostramos a continuación refleja por sí sola el análisis anterior.

*“...y otro aspecto que nos afecta en el proceso de formación del profesional es el mobiliario, tenemos las aulas con difíciles condiciones, no tenemos corriente en las aulas, no hay como utilizar un video, un equipo de punta, un equipo de alta tecnología que se auxilie al nivel de conocimiento del estudiante, es decir, que facilite al estudiante poder apropiarse de las habilidades, de los conocimientos, instruirse en un mundo que quizás no conoció, un mundo que quizás conocía someramente, tampoco las aulas cuentan con seguridad, al no tener seguridad, no podemos poner allí nada que el alumno pueda acceder, tampoco tenemos en las aulas el mobiliario correcto, me refiero a mesas, pupitres, sillas, que están en mal estado, rota, floja y eso desde el punto de vista psicológico afecta...”.*

(A\_Vicedecano, 86-91)

*“...porque no es lo mismo entrar a un aula donde todas las condiciones estén creadas para el alumno desde el punto de vista psicológico cuando se sienta a estudiar, a entrar a un aula donde el mobiliario esté deteriorado, las sillas le falta el espaldar o la mesa esté floja o recargada hacia un lado y eso desde el punto de vista psicológico afecta al alumno y el proceso no se lleva a cabo igual”.*

(A\_Vicedecano, 86-91)

Según el criterio de algunos directivos entrevistados, que coinciden en sus razonamientos; las deficiencias por recursos y otras, estuvieron fundamentadamente marcadas por el cambio brusco o la separación institucional del Ministerio de Educación Superior (MES) de las facultades de Cultura Física del país; para que estas pertenecieran al Instituto Nacional del Deporte, Educación física y Recreación (INDER), debido a que en las condiciones que se realizó este cambio, el INDER no tenía las condiciones en recursos para asumir la docencia universitaria de la Cultura Física como carrera y muchos de los recursos que tenía la facultad volvieron a la Universidad. Esta situación fue discutida a esfera nacional, donde los dos Ministerios tuvieron que llegar a un acuerdo para solucionar los problemas que estaba provocando ese cambio.

*“Hay un cambio sin recursos y es lo que más afecta al profesor, porque nos intentamos independizar, pero independizar sin computadoras y tenemos que dar computación y tenemos que tener acceso a la computadora como último método para el trabajo intelectual, también nos separamos y no tenemos instalaciones deportivas no tenemos una infraestructura de instalaciones que satisfaga las necesidades de nuestros estudiantes y profesores, contamos con mil limitaciones y creo que cuando uno va a ser un cambio tiene que tener las*

*condiciones iguales o mejores y desgraciadamente hemos hecho un cambio sin condiciones, ...hemos dejado lo bueno, lo grueso, el acceso a todo, la posibilidad de explotarlo, lo que hace sostenible la formación del profesional y quizás vamos a un sistema, a un momento que espero sea transitorio, donde la carencia de materiales se impone...”.*

(A\_Vicedecano, 34-42)

*“Bueno mira, hemos tenido muchas dificultades en este caso, la facultad propia de Cultura Física y en lo particular en Cienfuegos, por el hecho de depender en una parte de la Universidad y en otra parte del INDER y esto es un tema que desde hace año que después de la división o la separación de la Facultad de la Universidad,...el hecho de estar dependiendo metodológicamente de un organismo y administrativamente de otro, que es el caso de la Universidad y del INDER”.*

(Decano, 40-58)

Otro de los problemas que trajo el cambio, fue precisamente la fuga de profesionales con mayor grado científico a la Universidad, debido que antes de que se efectuara esta unión de las facultades de Cultura Física al MES, por las condiciones existentes en el país en el año 1990, existían en las Universidades departamentos de Educación Física encargados de asumir la docencia de esta especialidad y de prestar sus servicios en las diferentes carreras que ofertaba la Universidad, en la impartición de la asignatura de Educación Física. Departamento que desapareció al unirse estas facultades, debido a que estos profesores formaron parte del claustro y asumieron parte de la docencia de la carrera. Es por ello que al producirse la separación, se crea nuevamente este Departamento para cubrir la docencia de la asignatura de Educación Física, para donde muchos profesores tuvieron que volver y otros completaron la nómina de ese Departamento. Fue necesaria la explicación anterior para que se entendiera mucho mejor quizás, las intervenciones que agregamos a continuación.

*“Si está afectando a los profesores desde el punto de vista de lo material y desde el punto de vista de la formación de doctores te pongo ejemplo: Siendo nosotros Universidad pudiéremos tener en la actualidad alrededor de 10 a 12 doctores, al producirse la separación de la facultad de la Universidad, un grupo de profesores que eran de la Universidad cuando nos integramos, tuvieron que asumir su docencia en la Universidad, y en la actualidad nosotros contamos con tres doctores pero ya te digo, de la forma que no nos hubieran separado*

*tuviéramos ahora entre 12 doctores promedio. Ya la Facultad tuviese un indicador que nos ponía por encima de todas las facultades del país”.*

(Decano, 40-58)

*“Investigador: ¿Se vio afectada la facultad en recursos por esa separación? Fue afectada en materiales desde todo tipo de recursos y nos está afectando ahora la calidad de los docentes, nos está afectando el mobiliario, nos está afectando la computación; aunque ya después de tantos años, hoy precisamente estamos instalando las computadoras, pero era una debilidad que teníamos...”.*

(Decano, 40-58)

### **5.2.5- Testimonios sobre la superación del profesorado para enfrentar la docencia.**

La “*Política del sistema nacional de superación de los recursos humanos en cultura física y deporte*”, creada con el propósito de fortalecer y ampliar la solución de los problemas relacionados con la superación y calificación técnica de todo el personal que labora en los diferentes niveles estructurales del Instituto Nacional de Deporte, Educación Física y Recreación (INDER); plantea que la superación constituye en la actualidad un gran reto, y demanda, un proceso continuo que conduzca a los recursos humanos hacia la obtención de la más alta competencia en el conocimiento científico - técnico, mediante formulas novedosas, las cuales garanticen mayor calidad en la solución a las necesidades de desarrollo sustentadas en el sistema de ciencia e innovación tecnológica del INDER.

Mucho pudiera tratarse en las superaciones departamentales para mejorar el trabajo metodológico de los profesores a la hora de la impartición de las asignaturas, sin embargo, entendemos que a pesar de mantener un trabajo organizado y sistemático, mucho se debe seguir trabajando aun para lograr mejores resultados. Según plantea este docente, <<*Las preparaciones metodológicas se hacen según la necesidad que se observan en las clases, más en este departamento que la mayoría somos nuevos.*>> (Profesor\_M, 129-141). Pudiéramos inducir de esta declaración que a partir de las deficiencias que se pudieran observar en las clases, se realizan preparaciones metodológicas encaminadas a tratar de resolverlas, sobre todo teniendo en cuenta la edad joven que presenta el departamento Didáctica de la Educación Física en su composición y donde deberá estar centrada la superación

en aras de equilibrar el conocimiento y la experiencia en estos profesores noveles. Pero como bien refiere este otro docente de experiencia que le mostramos a continuación, aun queda mucho por recorrer e investigar sobre las necesidades de superación del profesorado con características como las de este departamento con profesores jóvenes.

*“Los departamentos han trabajado en función de este plan de estudio, aun cuando todo lo que se haga es poco, porque se ha trabajado, pero les falta mucho todavía por andar, al departamento le falta mucho por definir, les falta mucho todavía por tratar con sus docentes y más en una facultad como esta que hay una gran cantidad de profesores jóvenes, de recién graduados que se quedaron dando clase en la Facultad como proceso de adiestramiento, que hay que enseñarlos a trabajar”.*

(Profesor\_O, 70-84)

Muchos han sido los temas de estas preparaciones metodológicas, por lo que plantean estos docentes en sus entrevistas, temas como el examen o ejercicio integrador orientado en el nuevo plan de estudio para las asignaturas que no tienen examen final, el trabajo educativo e instructivo en la clase, la técnica por encuentro diseñada para el Curso de trabajadores que tiene una forma diferente, debido a que se les planifica clases dos días a la semana como máximo; otro de los temas fue la relación interdisciplinaria en el nuevo plan de estudio, aspectos particulares de la Ciencia, el Deporte y la Educación Física, vías de formación de valores en nuestros profesionales, así como la evaluación en la Cultura Física.

*“...Todos estos temas se trabajaron a nivel de Facultad conjuntamente con la Sede Universitaria con todos los profesores de la facultad y el personal docente involucrado en el proceso de universalización en los diferentes municipios incluida la sede que tenemos en la prisión de Ariza... Anterior a estos temas generales se desarrollaron en el departamento para que los profesores fueran allí más bien a un intercambio, no a un proceso único de instrucción por parte del docente y los oyentes no tenían participación, sino que esto se hizo de manera que se desarrollara en forma de taller, en forma de intercambio, en forma de que cada quien pudiera transmitir sus experiencias y entonces el moderador en este caso el profesor que impartía el tema daba sus conclusiones, sus puntos de vista y las reflexiones necesarias acerca del tema que se trabajaba”.*

(A\_Vicedecano, 13-21)



Especial atención meritan los profesores de nuevo ingreso, profesores en adiestramiento laboral y alumnos ayudantes, que por su poca experiencia profesional, necesitan de una atención diferenciada y sistemática en su superación para la impartición de sus clases en la enseñanza superior, por lo que su participación en las actividades de superación que se hagan en la facultad y el departamento, deberán ser de extrema importancia para quien la planifica en el departamento. Somos del criterio que a pesar de que como bien refiere este comentario emitido por este profesor de experiencia, donde << *En todas las actividades del departamento, ya sean reuniones o preparaciones metodológicas, tanto el alumno ayudante como el adiestrado están invitados a participar.* >> (Profesor\_O, 70-84). Se debe tratar de exigir mucho más la participación de estos profesores de nuevo ingreso, alumnos en adiestramiento laboral y aquellos alumnos ayudantes en las actividades metodológicas departamentales, para que no se quede solo en una invitación a la que se pueda o no asistir, sino más bien una responsabilidad más que debe asumir este profesor en formación, dentro de su plan de trabajo como tal. Veamos el diálogo con este profesor de nuevo ingreso que expresa su ausencia a actividades de preparación metodológicas.

*“Investigador: ¿No has podido participar en alguna preparación metodológica?  
Es que llevo muy poco tiempo, no he podido participar en ninguna”.*

(Profesor\_YE, 94-117)

Se aprecia la intención de organizar estas actividades o cursos de superación para estos profesores jóvenes, muestra de ello se aprecia en el comentario que nos hace la jefa del departamento, donde con visión de futuro expresa la manera en que tienen planificado enfrentar la atención a la superación de este recurso humano con poca experiencia profesional. Este comentario nos esclarece el camino que se les propone seguir a estos profesores noveles para su superación.

*“Nosotros estamos volcados a la superación de estos profesores primeramente, a los más nuevos queremos insertarlos en el curso de Adiestramiento y los que ya pasaron este curso, pasarían entonces el de actualización pedagógica de la enseñanza superior que da el centro de estudio de la UCF, luego de esto, iríamos al diplomado de docencia universitaria de la educación superior, o sea, didáctica de la educación superior donde se recoge todo lo referente al Proceso Docente Educativo, Reglamento y todas las formas de trabajo que se lleva en*

*las instituciones de educación superior, entonces por ahí empezamos, luego le estamos pidiendo a los profesores auto superación en cada una de las asignaturas y una actualización bibliográfica además por todas las vías que ellos puedan, ya sea Internet, investigaciones que ellos vayan haciendo en dependencia de las debilidades que ellos van viendo en su trabajo en cada uno de los años con los deportes opcionales pero bueno lo que más nos prima es la superación de estos docentes, la participación en eventos, las investigaciones, el trabajo con círculos científicos estudiantiles en dependencia de la línea de investigación que tenga el profesor o que se trace el departamento, las preparaciones metodológica mancomunadas desde el departamento, colectivo de año, disciplina”.*

(Jefa del Departamento, 24-32)

El salto que debe dar el departamento para equilibrar a sus profesores en la superación, buscando también mayor nivel en las categorías docentes y en los grados científicos que pueden alcanzarse a través de maestrías, doctorados etc., debe ser una de las principales prioridades del departamento en la superación profesional y así lo expresa el criterio de la jefa del departamento Didáctica de la Educación Física.

*“el departamento ha ido sufriendo cambios, no solo en la dirección, sino en cada una de las personas que hemos ido ocupando cada una de las asignaturas y el nivel de los profesores, el nivel profesional que tiene el departamento está un poquito bajo, porque te digo esto, contamos en estos momentos con solamente 3 profesores asistentes, todos los demás son instructores, de estos profesores asistentes, Master creo que tenemos uno solo, entonces esta es una debilidad que tiene el departamento y una debilidad a la que estamos dirigidos a fortalecer, por supuesto...”.*

(Jefa del Departamento, 21-24)

*“...la formación de profesionales te digo que está baja por la categoría docente que hay y el grado científico dentro del Departamento, porque eso son cosas que aunque no directamente, influyen porque se requiere de determinadas condiciones para llegar a ser Doctor o Master o para pasar Asistente o Auxiliar, Titular quizás. Y entonces esa es experiencia que le falta al Departamento y en la que nosotros tenemos que ir trabajando”.*

(Jefa del Departamento, 24-32)

Otro comentario que apoya la intención de este análisis es el manifestado por este otro directivo, que se refiere precisamente a la diferencia entre el departamento

Didáctica de la Educación Física y el de Ciencias aplicadas, que apuntala muy claramente con su comentario la intención de este razonamiento.

*“La superación departamental está muy en correlación con los medios que tenemos y con el nivel científico de los profesores. Existen departamentos que lo tengo con un poquito más de nivel y otro con menos nivel. En caso del departamento de Didáctica de la Educación Física por las características propias de él, son profesores muy jóvenes que ahora están en proceso de superación, no tienen todavía un nivel científico, sin embargo cuando me voy al Departamento de Ciencias Aplicadas ya vemos un cambio,...”.*

(Decano, 59-64)

Existen otros criterios referidos a la superación de manera general que deben realizar el profesorado a la que auguran como buena, debido a que la mayoría de los profesores están matriculados en cursos de superación pedagógica o de idioma que reforzaran su preparación profesional para el enfrentamiento a la docencia.

*“...si vamos a valorar la superación departamental desde el punto de vista personal del profesor, podemos decir que es buena, ¿Por qué?, porque el profesor busca vías de superación, pero busca vías de superación genérica, superación profesional muy básica por ejemplo, la gran parte de la plantilla de los departamentos el curso pasado matricularon de Ciencia Tecnología y Sociedad, otros matricularon en diplomados de Inglés y otros se superaron en otras ofertas postgraduadas. Me refiero si vamos a evaluarlo desde la formación genérica, desde la formación básica...”.*

(A\_Vicedecano, 1-7)

Sin embargo, se manifiesta la insatisfacción de otro tipo de superación, la específica de la materia objeto de estudio de cada asignatura, donde el profesional debe superarse para enfrentarse a los contenidos de su asignatura y a donde también debe dirigir su superación. El comentario que continúa de este profesor de experiencia esboza precisamente su preocupación en este sentido.

*“...porque la formación específica en el ámbito deportivo, específico del deporte, en el entrenamiento deportivo, en la Educación Física, sí tenemos grandes dificultades, tenemos grandes dificultades porque no se ofertan maestrías, tenemos muy pocos profesores nuestros matriculados en maestrías, relacionadas con estos temas de la Educación Física, Deporte, Alto rendimiento y otras cuestiones,... pero superación específicas, de acuerdo al contexto del que se desempeña desde el punto de vista profesional particular, visto en función del entrenamiento deportivo, de la actividad física, de la rehabilitación, y*

*de la Educación Física, si tuviéramos que dar hoy un valor es malo, porque no se ofertan maestrías, ni especialidades desde estos puntos de vista aquí en la Facultad de Cienfuegos”.*

(A\_Vicedecano, 1-7)

Se hace evidente y urgente preparar profesionales de nivel científico que puedan asumir la organización de maestrías y doctorados en la facultad, para poder elevar la categoría docente y el grado científico de los profesores a planos superiores y poder enfrentar en gran medida la superación postgraduada que se avecina, planificada y representada en el plan de estudio para los graduados de este nuevo plan de estudio. Tanto es así que veamos este comentario que nos realiza este directivo, donde precisamente realiza este análisis desde su perspectiva direccional de manera muy crítica y reflexiva.

*“... nosotros tenemos la primera graduación en el 2007 y para poder ofertar toda esta superación en el adiestramiento laboral que se necesita para estos estudiantes y que es obligatoria como te decía para complementar la formación del profesional, desde el punto de vista de la educación postgraduada, es necesaria, se hace inmediato provocar un vuelco en la superación de los profesores, porque el profesor para enfrentar el proceso de formación postgraduada que se exige, tiene que tener superación y con las condiciones que existen actualmente, no estamos en condiciones de enfrentar el proceso”.*

(A\_Vicedecano, 25-30)

Este mismo directivo en su análisis bosqueja sobre la visión de fomentar la producción de profesionales preparados para enfrentar el proceso que se avecina y donde manifiesta la posibilidad de que no parta solamente del Instituto Nacional, sino que se les facilite a aquellas facultades del país que puedan crear este claustro preparado para la organización de estas superaciones. Aspecto que se había visto hasta la fecha con problemas en este sentido. Veamos su intervención.

*“...aquí la mayor preocupación de los profesores es el problema de la superación como te decía, porque está centralizada con el instituto nacional, porque la superación parte de allí y creo que no es una crítica lo que voy a decir, sino una sugerencia, que debíamos un poco descentralizar esto y darle posibilidad a las provincias que tenga el potencial docente para impartir una maestría que los mismos la diseñen y la impartan”.*

(A\_Vicedecano, 31-36)

### 5.2.6. Algunas manifestaciones importantes del profesorado en otros temas.

A continuación llevaremos a análisis aquellos temas que quizás no demuestren significación, por los bajos valores porcentuales que se demuestran en la gráfica lineal (Gráfica # 7), pero que pudieran servir de apoyo al análisis que realizamos. Muchos de estos temas recogen también información que quizás ya se hayan analizado en los temas más significativos, debido a la relación que pudiera existir en el análisis realizado, por lo que solamente nos limitaremos a resaltar aquellos temas que no hayan sido tratados en los análisis anteriores o profundizar en otros donde haya sido corto el análisis realizado.

El primer tema a considerar en este apartado es el relacionado con la evaluación, de donde emergen varios temas de conjunto como es el caso de las evaluaciones de las habilidades profesionales, analizadas en apartados anteriores, donde está claro que no evalúan estas habilidades cuantitativamente, por lo que a nuestro criterio continúa siendo una interrogante la posibilidad de que estas sean medibles, de manera que se pueda palpar la formación y el desarrollo de estas. En este otro comentario se expresa nítidamente lo que ya hemos comentado con anterioridad.

*“Evalúo el contenido, evalúo el tratamiento conceptual, la terminología. No solo el contenido porque por ejemplo, les voy a evaluar el contenido, la capacidad, pero le voy a evaluar el tratamiento conceptual que apliquen, la formación de valores, el trabajo educativo; independientemente a eso, aunque yo no lo tenga planificado y no le otorgue una nota, si estoy evaluando habilidades porque voy a ver como se desempeña, a la hora de impartir una clase, como profesional, como se dirige a los alumnos, como guía el contenido, como orienta los objetivos y desde cierto punto de vista siempre hay una tendencia al desarrollo de esas habilidades, porque siempre va a haber formación de habilidades, siempre se va a trabajar habilidades, pero bueno darle una nota por el desarrollo de las habilidades, no lo tengo planificado así”.*

(Profesor\_YA, 89-95)

En ese mismo caso están las evaluaciones de aquellos valores que aparecen diseñados en el plan de estudio para su fortalecimiento en el alumnado y donde indudablemente también, no se detecta una estrategia que mida su adquisición de manera progresiva en ellos, donde muy claramente se puede inducir en sus

declaraciones, que es algo que tienen en cuenta en sus clases, pero que evidentemente no evalúan al manifestar que << *Esas cosas se tocan pero no los evalúo como una nota.* >> (Profesor\_M, 104-112). Otras declaraciones en este sentido también son manifestadas por este otro profesor de menos experiencia, donde al referirse sobre este punto nos comenta que << *Hay muchas cosas colaterales como la disciplina, puntualidad, que se tienen en cuenta pero no se evalúan.* >> (Profesor\_JF, 73-82). Muchos especialistas o quizás defensores de la teoría de que no es necesaria la medición de estos valores, pudieran plantear que con solo tenerlos en cuenta en la clase es suficiente; pero a nuestro criterio entendemos que deben mirarse con la exigencia que merita la sociedad contemporánea, el fortalecimiento de estos valores y la formación de las habilidades profesionales que debe alcanzar el alumnado, en la construcción de su accionar como futuros profesionales.

Por los comentarios aportados de estos docentes, se denota que son variados los tipos de evaluación que aplican, algunos de los mencionados por estos docentes son los controles frecuentes, las evaluaciones extraclases, seminarios, talleres, sistemas de tareas, trabajos de controles y el examen integrador que como característica de este nuevo plan de estudio, se pone en vigor. La forma de evaluación que más es utilizada por todos es la oral, aunque también manifiestan realizar evaluaciones prácticas en dependencia del tipo de asignatura a la hora de evaluar alguna habilidad específica de una asignatura determinada.

*“...casi todas mis evaluaciones son orales, ese sistema de tareas es oral, yo lanzo la pregunta y ellos comienzan a participar y siempre hay diferentes criterios y ahí se confronta el debate y ellos cada cual con su punto de vista.”*

(Profesor\_YA, 67-71)

*“...Hago trabajos de controles, seminarios, evaluaciones prácticas de la asignatura como tal”.*

(Profesor\_YE, 65-74)

Las evaluaciones parciales son descritas por este profesor de experiencia de manera muy clara, donde le atribuye cierta importancia a este tipo de evaluación con respecto a las evaluaciones sistemáticas, veamos esta opinión.

*“Bueno realizo evaluaciones sistemáticas en todas las clases, excepto en la que tengo evaluación parcial. ¿A qué me refiero cuando digo evaluación parcial? Cuando tengo un seminario, una clase práctica o una clase taller, yo eso lo desarrollo como una evaluación parcial, para diferenciar este tipo de actividad de la evaluación sistemática que ellos enfrentan diariamente en el aula, que puede ser una pregunta oral, una pregunta escrita, sobre el contenido que se trabajó, pero para diferenciar y que ellos le concedan mayor importancia a esta evaluación. De esta manera los va a incitar a prepararse mejor”.*

(Profesor\_O, 55-61)

Otra de las opiniones que tienen algunos de estos profesores con respecto a la evaluación es la manera de hacérselas llegar de forma motivada, buscando que quizás no vean la evaluación como una prueba, sino que puede ser un juego también. Veamos como este docente realiza sus evaluaciones frecuentes, demostrando que busca vías de hacer mejor asequible la evaluación para los estudiantes.

*“...Por ejemplo cuando yo voy a evaluar al inicio de la clase, yo trato de no comenzar preguntando quien resuelve esto o lo otro, sino de empezar con un juego que les explico las características del juego en que parte de la clase de Educación física lo pueden utilizar, quien se pierda, pues es quien se evalúa, o sea que a cualquiera le puede tocar, este responde la pregunta, quien pierda de segunda vez tiene que darle la nota al que perdió de primero, o sea si ese no estudió, pues sencillamente este tiene que darle la nota a su compañero, ...Y entonces ahí estoy desarrollando que ellos evalúen las habilidades de comunicación de sus compañeros y además la formación esa que te comentaba, de solidaridad, de honestidad, de responsabilidad individual y colectiva y así de hecho ya voy planificando como garantizar el clima del grupo, tratar de quitar el miedo escénico ese, porque como están jugando, pues sencillamente un poco que se despegan de la prueba, de la evaluación, de si les toca o no les toca evaluarse y entonces así es que me planifico”.*

(Profesor\_YA, 56-61)

Uno de los temas con respecto a la evaluación que emerge de las entrevistas es la puesta en práctica nuevamente en el plan de estudio del examen integrador. Veamos la explicación que nos ofrece este docente y además directivo, sobre lo que se propone en el plan de estudio nuevo, donde explica y además argumenta los cambios que se deben producir por este motivo en la concepción de la evaluación.

*“El plan de estudio termina su etapa final con un examen integrador, tienen derecho a trabajos de diploma, solo aquellos alumnos de alto aprovechamiento*

*que tienen un índice académico de 4,75 o más, no tengo la cifra exacta y entonces hay que buscar una concepción integradora de la enseñanza para poder luego evaluar integradoramente los contenidos, y aunque esto en otros planes de estudio se ha ido haciendo paulatinamente no es con tal fortaleza o esa dimensión no es tan grande, ¿por qué?, porque sencillamente el objetivo final no era evaluar integralmente al muchacho, era objetivo de la disciplina un examen integrador de disciplina, un examen integrador de colectivo de año, pero al final, la asignatura como tal, la carrera como tal no terminaba con un examen integrador y entonces dentro del plan de estudio hay un cambio en la concepción de la enseñanza”.*

(Jefa del Departamento, 21-24)

Se hace evidente que no todos entienden el procedimiento para la aplicación de este tipo de evaluación, por lo que la opinión de algunos docentes demuestra que en los momentos en que se realizaba el estudio de campo, aun existían problemas de comprensión relacionada con este tipo de evaluación. Veamos la opinión de este docente con algunos años de experiencia.

*“Yo tengo mi examen final y lo hago de acuerdo a lo que he dado en clases, pero el examen integrador donde se vinculan a todas las asignaturas que no tienen prueba final, a veces se complican y no le han explicado a los profesores como se hace y a veces cuesta trabajo darle salida”.*

(Profesor\_L, 117-136)

Sin embargo, también se aprecia que a través del departamento se le ha dado seguimiento a la preparación de estos profesores en referente a este tema, donde ha sido objetivo dentro de la preparación metodológica del departamento el tema en cuestión, reflejada de esta manera por este docente que en su intervención hace alusión a este tema. Veamos.

*“Uno de los objetivos metodológicos de las preparaciones metodológicas en el departamento del curso pasado estuvo encaminado a esto, a trabajar con el plan de estudio "D" y con la disciplina práctica laboral investigativa como disciplina integradora. Y también se hizo una exposición de plan de estudio, de la evaluación integradora, que son cosas que aunque estaban presentes se retoman y se fortalecen un poco más en el plan de estudio "D". Creo que la preparación metodológica estuvo encaminada un poco hacia esto, hacia ese plan de estudio "D" y esa nueva concepción, incluso se hablaba de incrementar un poco más esos exámenes integradores porque el plan de estudio "D" termina con los estudiantes de menos de 4.75 con una prueba estatal, o sea que cambia la concepción esa de la investigación al final a no ser los títulos de*



*oro, que es una satisfacción, un premio que se les da por el resultado que han obtenido, entonces hacia eso también estuvo encaminado el trabajo, si la concepción es integradora pues sencillamente debemos aplicar formas de evaluación integradoras también, hacia esto estuvo dirigida la preparación metodológica del departamento generalmente”*

(Profesor\_YA, 104-114)

Después de interpretar este criterio es muy lógico deducir que es muy probable que no ha llegado a todos esta disposición, donde se hace evidente insistir en la preparación de cómo implementar esta nueva vía de evaluación, donde los principales guías del proceso presentan sus propias inquietudes.

Otras manifestaciones de los restantes temas se refieren a la *formación del profesional*, muy relacionado con el tema del déficit de recursos que se analizó con anterioridad dentro de los temas más significativos, debido a que estos profesores mencionan como uno de los principales problemas en la formación del profesional, la escasez de medios y condiciones creadas para la docencia. En el apartado donde se analiza precisamente este tema del déficit de recursos, se tocan por separado cada elemento que a criterio de estos profesores son deficiencias y que por ende son detalles que afectan la formación del profesional, como es el caso de la escasez de medios informáticos para el buen desempeño de esta habilidad, aspecto que influye grandemente si se quieren lograr habilidades en este sentido, lo mismo pasa con la bibliografía de apoyo a la docencia, al ser escasa, se convierte en otro de los problemas que enfrenta la formación del profesional. A todo esto se le suma las condiciones del mobiliario y de otros medios que no existen para el mejoramiento de la calidad de la docencia, cuando todos estos recursos deficientes se analizan de manera general, podemos inducir que a pesar de los esfuerzos que realiza el profesorado, la formación del profesional no se realiza con la calidad que esta lo requiere.

Otro de los detalles que afectan la formación del profesional, es la poca objetividad en la organización de la práctica laboral investigativa; si tenemos en cuenta que es precisamente ahí donde se pone en práctica uno de los principios didácticos; “*el principio de la unidad del conocimiento y la práctica*”; donde además se articula el conocimiento teórico y el práctico de la enseñanza en una unidad

dialéctica importante, (Klingberg, 1972). Este mismo autor haciendo alusión a este tema comenta que esta unidad es también efectiva como medio didáctico, en aquellos lugares donde se producen las acciones prácticas de los alumnos, para apoyar el proceso de asimilación y dirigir el proceso docente del conocimiento, didácticamente. Por lo que se hace necesario dirigir más objetivamente la práctica laboral investigativa, de manera que sea mejor aprovechada en aras del conocimiento. La intervención que les mostramos denota la poca objetividad que se está presentando en esta práctica laboral investigativa que hace que sea uno de los factores que esté afectando también la formación del profesional.

*“...siempre nos queda floja la practica laboral investigativa o todas aquellas actividades que los estudiantes pudieran llegar a hacer a través de la práctica laboral investigativa y toda la apropiación de los conocimientos que ellos pudieran lograr ahí en la práctica y entonces yo pienso que eso pudiera ser algo que directamente tributara a la formación de los estudiantes que en estos momentos está un poco baja...”*

(Jefa del Departamento, 45-54)

No obstante a eso, se interpreta que los directivos tienen la perspectiva de este problema, sobre todo aquellos que tienen más aplomo en el tema en cuestión, aquellos que precisamente deben tomar las medidas necesarias para erradicar tal situación. Veamos la opinión de este directivo:

*“...Ellos llegan ahí muchos tienen miedo escénico, otros piensan que la clase de educación física es solo juego y juego y juego... y entonces hacia eso, nosotros estamos tratando uno de los objetivos del plan de trabajo metodológico es lograr que la disciplina de la practica laboral investigativa sea una disciplina integradora, pero además que llegue a tener el papel fundamental que juega en la carrera, que juega para la formación del estudiantado, que a pesar de haberlo tenido, siempre se nos queda por debajo,...”*

(Jefa del Departamento, 45-54)

Por supuesto, la motivación, como un ensayo mental preparatorio en la realización de toda acción que ayuda a animar a ejecutarla con interés y diligencia, siempre es una variable a tener en cuenta en la formación profesional por el motivo que puede tener el alumnado por aprender cierta materia que sea de su utilidad. Por lo que en algunas intervenciones encontramos rasgos de que existen algunas fisuras en este sentido en el alumnado, detectadas por sus profesores.

*“En eso hay que trabajar, aquí te encuentras de todo. Te encuentras estudiantes muy interesados y estudiantes desinteresados totalmente y a veces algunos que vienen con muy mala base de las enseñanzas anteriores, ahora estamos volcados a explotar mucho más las posibilidades que nos da la práctica docente investigativa, que ahí es donde el estudiante pasa a ver lo que él necesita para enfrentarse posteriormente a un trabajo como un grupo de educación física de cualquiera de las enseñanzas”*

(Jefa del Departamento, 45-54)

En otros comentarios de otro de los directivos entrevistados, se interpreta que se les trata de vincular al alumnado en tareas de impacto, para inculcarles la motivación de sentirse importantes y motivarlos a superarse con el ánimo.

*“Si, de hecho, una de las labores del trabajo político e ideológico está en darle tareas de impacto, tareas de responsabilidad a los estudiantes y hemos comprobado que en la medida que el estudiante se siente útil, a la vez se hace más responsable y a la vez se hace mucho más guía y ésta es una de las tareas que nosotros estamos asumiendo, tenemos alrededor de 10 estudiantes sirviendo como alumnos ayudantes en diferentes asignaturas y lo están haciendo bien y se ve un desarrollo en estos estudiantes, y es una de las primeras acciones del trabajo político e ideológico”.*

(Decano, 71-77)

Otro de los temas que es manejado y que indirectamente se ha hablado ya en otros análisis es la poca experiencia que posee el claustro, producto de la cantidad de profesores jóvenes que han ingresado y que están prestando servicios a la docencia. El criterio de uno de los directivos que ilustramos a continuación, nos apoya el planteamiento.

*“Aquí en la facultad estamos a un 50%, se nos ha incorporado mucho profesorado joven, que ahora está precisamente en vías de formación, y que necesariamente no se encuentra en condiciones para asumir esta docencia [haciendo alusión a la docencia postgraduada]”.*

(Decano, 26-34)

Sin embargo se observa que esta poca experiencia que poseen algunos profesores se tiene en cuenta y es manejada estratégicamente en la facultad, veamos la intervención que hace este directivo en este sentido.

*“Como estrategia estamos haciendo que los profesores de más experiencia pedagógica trabajen precisamente en esos años, en función que puedan*

*trasmitir toda esa experiencia y toda esa educación a esos grupos de primer año y en ese sentido estamos trabajando. Mañana precisamente tenemos un claustro [reunión de profesores] donde se va a tocar el trabajo político e ideológico, de las prioridades que tiene este trabajo que se está haciendo y en qué medidas podemos influir en los estudiantes en función de que salgan mucho mejor preparados en su formación”.*

(Decano, 65-72)

Adentrándonos en otro de los temas que son mencionados en las entrevistas, nos detenemos en lo referente a aquellas motivaciones y experiencias positivas y negativas que estos profesores manifiestan en su discurso, relacionadas con su actuar en el proceso docente educativo, donde algunos se sienten contentos y motivados por el trabajo que han realizado, donde destacan la motivación de sus estudiantes por sus asignaturas. Este profesor de experiencia, cuyo comentario expresa precisamente lo que comentamos, nos muestra un criterio favorable de su actuar, por su comentario denota sentirse satisfecho por el trabajo que ha realizado y por la motivación que ha logrado en sus estudiantes.

*“Los alumnos están muy motivados, hace un rato te comentaba que cuando uno trabaja así, es capaz de formar estados psíquicos favorables y a partir de ahí desenfrenar toda una serie de procesos en función de una motivación y además el alumno ve en ti, además de confianza, también ve en ti, la persona que puede guiarlo por un buen camino, no solo desde el punto de vista de la asignatura sino desde el punto de vista personal, a partir de todo el componente educativo que se lleva a cabo en el aula, no solo lo instructivo, sino también lo educativo en el cambio de la forma de actuar. Cuando uno es capaz de inculcar en el alumno hábitos de estudio, cuando eres capaz de que ellos se preocupen, estas logrando que ellos sean responsables ante la actividad del estudio y sin son responsables, pues están formando una serie de valores que ellos son capaces después de revertirlos. Y sí los veo motivados, veo que se sienten constantemente preocupados por una serie de cuestiones relacionadas con la asignatura. No hacen más que salir del aula y enseguida me están preguntando. ¿En qué libro? ¿Dónde lo puedo encontrar? ¿Están en los artículos? ¿Están en el folleto que usted nos tiene en la red? ¿A quién tengo que ver? ¿A dónde puedo dirigirme?”.*

(Profesor\_O, 82-94)

Los comentarios que tiene este profesor de experiencia anteriormente señalado no se generalizan, también existen otros criterios con respecto a la motivación de los alumnos que dista mucho de la opinión anterior, como es el caso

de este docente de poca experiencia, cuya opinión se las mostramos a continuación, donde expone la variabilidad de motivaciones en el aula por el estudio de la carrera y donde el comportamiento por causa de la desmotivación de algunos estudiantes, provoca estados de ánimo de rechazo para enfrentarse al grupo.

*“Bueno, hay de todo en el aula, hay estudiantes muy motivados, muy interesados y hay estudiantes que te desmotivan, llegan al momento que te desmotivan a prepararte, a dar la clase, hay estudiantes que están en la carrera porque ven una vía fácil para lograr un título, pero no, por ejemplo el grupo que tengo ahora es un grupo muy bueno, es un grupo muy disciplinado, de poca participación, o sea, muy cohibidos, muy penosos, pero un grupo bastante unido, sin embargo el grupo del curso pasado tenía estudiantes que era imposible, porque había estudiantes incluso en el aula que estaban porque el papá quería que estudiara, pero no era interés de él estudiar y eso a veces te entorpecía, tenían inasistencia, te descontrolaban, porque te entretenían a los demás estudiantes”.*

(Profesor\_YA, 41-45)

Otra de las diferencias en la motivación que se aprecia en el discurso de estos profesores de sus alumnos, es la preferencia de aquellas asignaturas relacionadas con el entrenamiento deportivo que por las asignaturas con relación a la educación física. Veamos las opiniones de algunos profesores expuestas en las entrevistas.

*“Casi todos los estudiantes a los cuales les doy clases tienen más motivación para los deportes que para la Educación Física. Nosotros los profesores tenemos que darle a entender a ellos la necesidad que tienen ellos mismos de enfocarse en estas asignaturas o en todas las asignaturas para que en el día de mañana ellos puedan ser buenos profesionales de la Cultura Física, profesionales de estos tiempos”.*

(Profesor\_JF, 91-95)

*“No sé, unos no tienen mucho interés, algunos no tienen conciencia de porqué cogieron la Cultura Física, otros no saben el perfil porque algunos piensan que esto es para entrenamiento deportivo nada más y entran por un deporte y no le prestan mucha atención a la Educación Física y entonces hay que buscar formas de que ellos se motiven y creo que la asignatura mía es bastante propicia para esto; son juegos y hay que buscar los que más llamen la atención, a pesar de que tienen que ir también a las partes de la clase de Educación Física y buscar lo que se necesita para eso”.*

(Profesor\_M, 48-55)

Otro aspecto de los señalados en estos temas de motivaciones y experiencias negativas y positivas en el profesorado, es el relacionado con el cambio de institución de las facultades de Cultura Física hacia el INDER, donde la facultad de Cienfuegos prácticamente no tenía recursos, ni condiciones para ello y al realizarse el análisis de la propuesta con sus profesores, hubo repulsas al cambio. Casi la totalidad de ellos no estuvieron de acuerdo precisamente por estas condiciones que se iban a crear; y a pesar de eso se realizó, provocando disímiles de problemas en la docencia analizadas anteriormente ya. Los comentarios por esta decisión, tropezaban en los pasillos de la facultad, provocando descontento entre sus profesores y a la vez desmotivación en ellos. Este cambio trajo consigo algunas desarticulaciones que los propios directivos explican en sus entrevistas. Veamos:

*“Las acciones se están haciendo todavía sin resultados, hoy precisamente estamos en crisis en esto y estamos dependiendo que se pongan de acuerdo las dos instituciones estas que nos dividen a nosotros que en la actualidad todavía nos persiste ese problema. Hemos mejorado la calidad en cuanto a la computación porque nos acaban de entrar las máquinas [computadoras] para el laboratorio y ya pensamos a partir de mañana tener las máquinas [computadoras] en el laboratorio. Esto nos va a dar un salto de calidad cuando los estudiantes puedan ya tener sus propias máquinas de computación, puedan elaborar artículos, puedan hacer trabajos científicos y así mismo pasa para los profesores; al profesor tener más tiempo de máquina está en mejores condiciones de aportar más y de crear más”.*

(Decano, 56-62)

*“Bueno tu sabes que todo transita por un proceso de adaptación, ya el cambio se hizo hace ya unos años y ya vemos un espíritu de adaptación de los profesores al cambio, a pesar de que aun contamos con algunos privilegios que nos da la Universidad, creo que sin compromiso, pero de verdad que hemos contado con estos privilegios y la ayuda en muchas ocasiones por parte de la Universidad, los profesores se han ido adaptando a la idea de que tenemos que pasar para el INDER, de que somos del INDER y ya casi todo el mundo lo tiene concientizado, ha sido un proceso de adaptación, nos hemos adaptado y estamos conscientes de que vamos a pasar para ahí y que en un momento determinado tendremos nuestra facultad y vamos a tratar de formar al profesional con la mayor calidad posible desde allí.*

(A\_Vicedecano, 40-44)

Con respecto al tema de la impartición existen varios criterios que también de una forma u otra han sido mencionados y analizados en los temas significativos con

anterioridad, aunque siempre se quedan algunos temas específicos que aprovechamos para que sean analizados aquí. Hay muchos criterios de la manera de que estos profesores imparten sus clases y lo que hacen para vencer objetivos del plan de estudio, del programa, y de la asignatura.

Por ejemplo nos llamó mucho la atención sobre la concepción que tiene este profesor sobre la toma de decisiones que deben enseñar a sus alumnos, para lograr un aprendizaje independiente, por lo que este docente aprovecha las ventajas de su asignatura para relacionar precisamente esto en sus clases, que puede ser extensivo también a la vida profesional y social. Veamos.

*“Investigador: ¿De qué manera le enseñas a tomar una decisión?*

*En el [...] hay una serie de dificultades que tienes que enfrentar, ese es el primer momento, enfrentarte a los retos, luego tienes que hacer una serie de movimientos o pensar una estrategia para solucionar el problema, pero tienes varias posibles jugadas y en decisión de esa jugada y en jugada correcta, en cómo decir lo correcto es lo que ese estudiante tiene que orientarse, para eso hay una serie de ejercicios en lo que se le introduce al estudiante o se le pone una posición determinada con una serie de jugadas y ahí a determinar cual es la mejor. Cuando el estudiante decide cual es el mejor camino, va guiándose y así decide como debe encaminar las situaciones”.*

(Profesor\_Y, 47-51)

Otros profesores al impartir sus clases buscan situaciones donde el estudiante debe identificar los contenidos que se muestran en dichos contextos, para buscar que ellos sean capaces de detectar el contenido que se quiere recordar. Veamos el comentario que sobre esto nos expone este docente.

*“...yo les traigo ejercicios planificados para que ellos identifiquen cual es la capacidad que se está trabajando, que métodos se están utilizando, que método es correcto, de manera que ellos tienen el conocimiento pero tienen que aplicarlo...”.*

(Profesor\_YA, 37-42)

*“...Otra cosa que utilizo; yo trabajo dos temas por sistemas de tareas, el de capacidades y el de habilidades. ¿Por qué digo que este sistema de tareas favorece a esto? Porque sencillamente el sistema de tareas tiene una planificación, una conferencia orientadora, yo introduzco el tema y les doy una guía por las que ellos tienen que trabajar, el próximo turno sencillamente se los doy de trabajo independiente, en mi turno ellos van a dar la clase de [...] pero sin mi, van a buscar el conocimiento por ellos mismos, van a utilizar los libros,*

*van a visitar la biblioteca, van a hacer una búsqueda de Internet, utilizan el turno desde el punto de vista que ellos crean que les va a hacer más efectivo apropiarse del conocimiento y buscan el contenido ellos mismos. Después doy una conferencia de consulta, o sea, de lo que yo les impartí, de lo que ellos encontraron. Por ejemplo yo encontré que la capacidad es esta, pero no me queda claro la diferencia entre fuerza rápida y fuerza máxima, por ejemplo, entonces profundizamos un poquito más en los contenidos que ellos tuvieron y después en la otra pues sencillamente evaluamos. ¿Cómo hago esa evaluación? Como te expliqué anteriormente, yo traigo unas áreas de situaciones problémicas, a las cuales ellos tienen que darle solución, de situaciones problémicas incluso de la contraposición de criterios de un autor y de otro sobre un mismo tema. Sencillamente con este tipo de métodos, con esta concepción llevo a cabo la asignatura de forma tal que ellos mismos se hayan apropiado del conocimiento, pero además que lo apliquen...”.*

(Profesor\_YA, 37-42)

Este mismo docente manifiesta los cambios producidos en el aprendizaje de estos estudiantes por este método aplicado y experimentado en sus clases.

*“Buenísimos resultados, al punto que a veces, tú sabes que a veces ellos estudian para aprobar, no por el sentido del conocimiento de aprender, sino para vencer la asignatura,... se ve una diferencia marcada en lo que ellos aprendieron de lo que buscaron por ellos mismos, a lo que les impartí yo en una conferencia”.*

(Profesor\_YA, 37-42)

A diferencia de este otro docente de menos experiencia que utiliza el dictado para hacerles llegar el contenido a los estudiantes de manera reproductiva.

*“Yo les dicto los contenidos de cada clase, pero también hago que ellos busquen, indaguen con otros profesores de música, donde les sea más fácil buscar”.*

(Profesor\_YE, 41-48)

Es meritorio señalar que existe una diferencia entre un profesor y otro, donde este último lleva muy poco tiempo de experiencia en la facultad y está comenzando a dar sus primeros pasos en la enseñanza superior, por lo que muestra rasgos de métodos algo arcaicos para la etapa contemporánea que se vive en la actualidad, aunque es bueno reflejar que también manifiesta vestigios de contemporaneidad en su intervención.



Otros profesores utilizan otra motivación, también en dependencia de la asignatura que imparten, cada asignatura tienen características específicas y el profesor debe saber aprovecharlas para que sean utilizadas en el empleo de métodos productivos en sus clases. Veamos este otro ejemplo de impartición donde el resultado es el mismo.

*“Primero crearle quizás alguna duda que lo incite a buscar un poco más allá, que no se quede solo en marco de lo que pueda darle yo en la clase, que sea protagonista en el sentido de que puedan haber algunas clases donde ellos puedan dirigir ejercicios, planificar formaciones, diseñar complejos de habilidades, evaluarse entre ellos mismos, criticar de forma constructiva a un compañero, o sea que le da criterios de cómo evaluar...”.*

(Profesor\_E, 16-29)

Este profesor de experiencia resume este tema en uno de sus comentarios cuando en su intervención expone:

*“A partir de estos métodos es que por supuesto la interacción haya solidez y conocimiento, la interacción va a provocar que se expongan diferentes criterios, que se expongan diferentes conceptos, que se expongan diferentes puntos de vistas y por supuesto al final nosotros generalizamos y el alumno se va con un diapason mucho más amplio de la ciencia, con un contenido más amplio... Si el alumno también es capaz de interactuar y puede emitir su propio criterio, emite sus propios conceptos, sus propios postulados, pues por supuesto que el campo de acción va a ser mucho más amplio”.*

(Profesor\_O, 31)

En el tema relacionado con aquellos posibles cambios o no que sufrieron las asignaturas en horas clases y contenidos, con la implementación del nuevo plan de estudio, estaremos abordando sobre aquellos comentarios que aportan algún criterio que nos pueda servir para el análisis.

Por ejemplo, hay profesores que comentan que sus asignaturas solo variaron en las horas clases, porque los contenidos siguen siendo los mismos.

*“Si, en la asignatura de [...] lo que varió fueron las horas, el contenido sigue siendo el mismo, que ese si yo lo trabajé. En [...] creo que es similar, porque estuve revisando los P1 de 80 horas y lo único que se reduce es la cantidad de clases, porque los temas siguen siendo los mismos”.*

(Profesor\_M, 118-128)

Claro que existe la diferencia en aquellas asignaturas que se impartían en un solo semestre en comparación con las asignaturas que se impartían en más de un semestre, que fueron las que sufrieron mayor cambio en horas y a su vez en el reajuste de los contenidos.

*“Bueno sobre los planes de estudio, considero que anteriormente había mucho más tiempo para pulir a este profesional puesto que la asignatura se dividía en dos semestre donde había un sin número de habilidades en uno y otro en el otro semestre, pero ahora se ha fundido la asignatura en un solo semestre, donde se ve un poquito más apretado,...”*

(Profesor\_E, 59-63)

Por lo que hubo que hacer en muchos de los casos modificaciones en las estrategias metodológicas en la impartición de los contenidos de las asignaturas, producto de esta reducción en horas clases. Veamos el criterio de este profesor que se refiere a las estrategias metodológicas.

*“No pueden mantenerla, cuando tú tienes 120 horas para dar una asignatura y te la reducen a 64, ya la estrategia tuya tiene que ser diferente, tienes que tratar de poner el mismo contenido que tú dabas en 100 horas, darla ahora en 64, por lo que se te pueden escapar muchas cosas, hay cosas que tendrás que darlas muy general y no te va a dar posibilidad de darlas más específicas”.*

(Profesor\_L, 151-158)

*“...estamos formando a un alumno generalista, por lo tanto tiene que haber un profesor generalista, no podemos formar alumnos desde perspectivas diferentes que no sean las que nos está pidiendo el nuevo plan de estudio, si queremos un alumno generalista, pues tiene que ser formado bajo la condición de un profesor que sepa direccional la generalidad a él y transmitirla a él”.*

(Profesor\_O, 64-68)

A pesar de este problema se aprecia la disposición de la solución a través de la utilización de métodos productivos en la solución de problemas, a continuación les mostraremos uno de los comentarios donde se aprecia muy claramente la visión de la solución en el nuevo contexto que se les presenta.

*“Porque como recibe tan pocas horas clases en una asignatura determinada, el profesor tiene que obligatoriamente enviarlo a revisar mucha bibliografía, a hacer muchos trabajos extras, a visitar escuelas, a ir a los museos de historia, ir a ver a los metodólogos,... para que ellos sean capaces de prepararse independientemente, según la guía que el profesor les orientó”.*

(Profesor\_L, 160-164)

Otra de las situaciones que se presentan con respecto a las asignaturas, es lo concerniente a que en el nuevo plan de estudio se unieron temas de asignaturas en una sola, además del surgimiento de otras que no estaban en el plan de estudio anterior.

*“Hay nuevas asignaturas, hay uniones de temas. Asignaturas nuevas muy buenas como fundamentos biológicos, que no estaban que surgen ahora...”.*

(Profesor\_YO, 97)

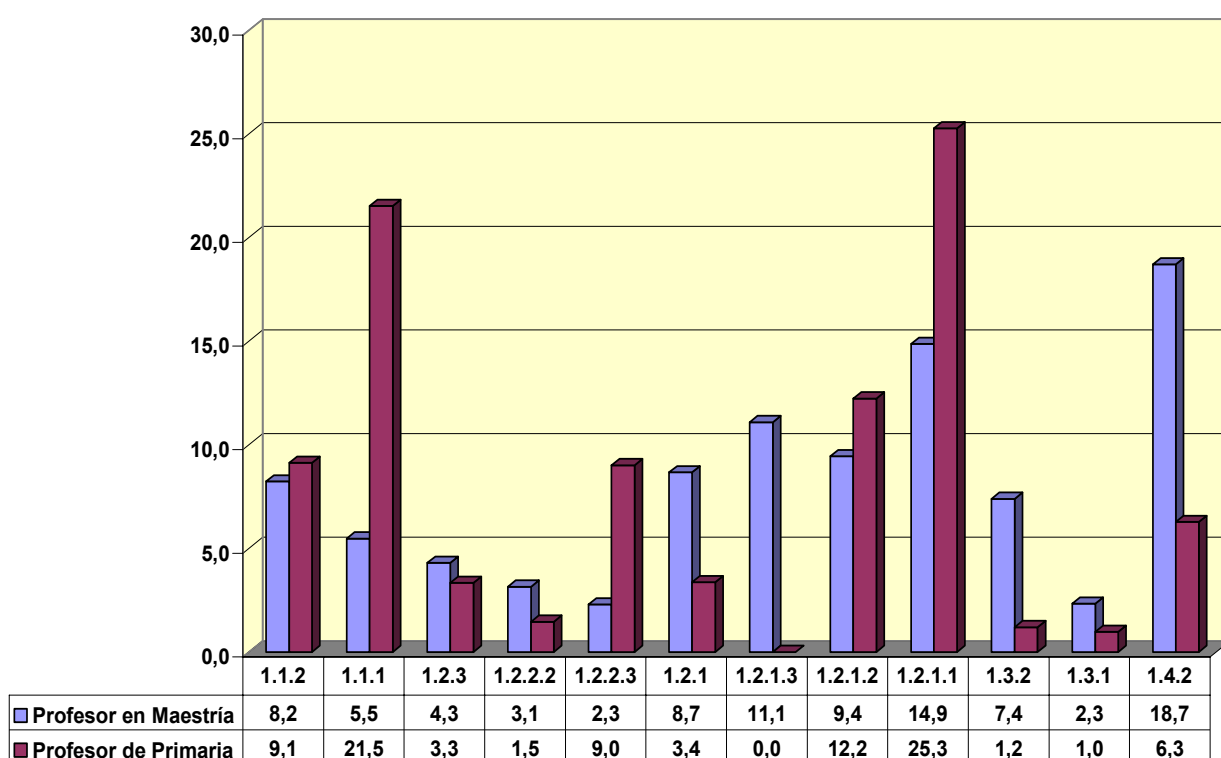
La diferencia de manera general que se aprecia en el criterio de estos profesores, al comparar el nuevo plan de estudio con el saliente es en los cambios de las asignaturas, la variación de las horas clases de estas y en las evaluaciones. Provocando que se desencadene a partir de ahí toda una serie de cambios a nivel metodológico que implica la reestructuración del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje del alumno.

### **5.3- Análisis de los criterios a la muestra de egresados de la carrera.**

El instrumento manipulado para la obtención de la información, como ya hemos comentado en capítulos anteriores, fue la entrevista semiestructurada en profundidad, partiendo desde las representaciones de los criterios que pudieran aportar en el transcurso de esta y cuya información es la que analizaremos en este apartado.

La muestra que analizaremos ahora es la de los profesores titulados en formación de maestría y la de profesores titulados, ejerciendo en una escuela primaria.

Después de un profundo trabajo de análisis y transcripciones, con la ayuda del paquete estadístico Nudist Vivo, reflejaremos de manera explícita los resultados de dichas entrevistas y los puntos de mayor significación que en ellas se proyectan. Para ello utilizaremos una gráfica que muestra los valores de porcentajes de las opiniones del discurso global, de los profesores egresados en maestría y de los profesores de escuela primaria. (Ver gráfica # 8)



(Gráfica # 8. Porcentaje de criterios de Egresados)

A modo esclarecedor, las tablas que a continuación mostramos ayudaran a identificar los indicadores que se reflejan de manera numérica, con la intención de que se entienda perfectamente del tema que se esté hablando.

1.1.2	M_EXP_NEGATIVAS.
1.2.2.2	Impartición.
1.2.1.3	Universalización.
1.3.2	Coment_e/planes.

1.1.1	MOT_EXP_POSITIVAS.
1.2.2.3	Metodología.
1.2.1.2	Asignat_Horas_C.
1.3.1	Crit_eval.

1.2.3	FORM_PROF.
1.2.1	Plan de estudio.
1.2.1.1	Hab_P.Básicas.
1.4.2	R_D_Deficiencias.

A través de esta vista proporcionada por los porcentajes de criterios de las entrevistas, podemos definir mucho mejor el proceso, centrándonos en las intervenciones de uno y de otro, en los temas que significan.

Para una mejor Interpretación, comenzaremos a explicar de manera explícita y clara, nuestro juicio con respecto a lo que en ella se muestra, comenzando por el primer tema que se vislumbra, **“Motivaciones y experiencias negativas (1.1.2)”**.

En la gráfica emerge claramente que los valores porcentuales de los criterios abordados por los profesores de primaria están a un 9,1% por encima que el de los profesores en Maestría que se encuentra a un 8,2%. Se evidencia una diferencia pequeña, por lo parejo que se encuentran en el porcentaje de criterios de sus intervenciones en el tema tratado. Además de reflejarnos que los temas tratados en este tema específico son bastantes a fines entre uno y otro grupo que lo hacen quizás ser un dato interesante.

En análisis que hacemos a continuación, de lo que nos muestra la gráfica general del tema de **“Los criterios y experiencias positivas, (1.1.1)”**, podemos ver muy claramente la diferencia que muestran los porcentajes de criterios abordados por los participantes. En el análisis a priori de este particular, podemos ver un por ciento mucho más elevado de criterios de profesores de primaria con un 21,5%, con respecto a los profesores en maestría que se muestran por debajo con un 5,5%. Lo que indica muy claramente que los profesores de primaria opinaron mucho más sobre este tema en cuestión, cuyo interés y motivación se puede ver luego en sus intervenciones.

La **“Formación del profesional, (1.2.3)”**, se muestra como temática con diferencias apreciables, donde los profesores en maestría aparecen con un 4,3% del porcentaje total de criterios en este tema, por encima al que muestran los profesores de primaria con un reservado 3,3% de opinión en el tema en cuestión.

Es evidente que los criterios de formación del profesional tanto de uno como de otro, muestran por cientos bajos, a nuestro criterio puede estar dado, por la unión de los criterios, que hace que el tema en la entrevista grupal se acorte, por no tener los implicados en el proceso más criterios que aportar.

Continuando con la explicación de los temas que emergen de las entrevistas grupales a profesores egresados, llegamos al de **“Impartición, (1.2.2.2)”**. Estos indicadores de la gráfica son parecidos a los que muestra la explicación anterior, por los valores porcentuales tan bajos que exhibe, donde se muestra un bajo indicador de los criterios expuestos por profesores en maestría con un 3.1% en este tema y aun más bajo, el de los profesores de primaria con solamente un 1,5% de sus criterios, pero con criterios muy sólidos e interesantes.

A continuación explicaremos de la gráfica general, otro de los temas de este apartado para su análisis; el relacionado con el tema de **“Metodología, (1.2.2.3)”**. Los datos de los por cientos de las intervenciones relacionadas con este tema nos reflejan un indicador de 2,3% relacionado con la escasez de criterios de los profesores en maestría, además de mostrar un 10,7% de criterios expuestos por los profesores de primaria. Por lo que es palpable la diferencia del interés mostrado del tema por los profesores de primaria que por los profesores en maestría.

Realicemos una parada en el tema de **“Plan de estudio, (1.2.1)”**. Los indicadores en este tema nos muestran los valores porcentuales de los criterios emitidos por cada uno de los grupos (en maestría y de primaria), donde se puede ver de manera muy clara, que los profesores en maestría tienen un por ciento mucho más elevado, de un 8,7%, que el de los profesores de primaria que muestra el 3,4%. Por lo que evidencia también el interés del tema en un grupo más que en otro.

La gráfica nos muestra los indicadores que reflejan los por cientos de criterios emitidos en el tema de **“Universalización, (1.2.1.3)”**. Las elevaciones o no de las barras de la gráfica, nos muestran los indicadores de los por cientos de los criterios emitidos en este tema, donde queda muy visible la diferencia entre los por cientos de criterios emitidos por los profesores en maestría en un 11,1% por encima del 0% de los criterios emitidos por los profesores de primaria, que demuestra una mayor participación de los profesores en maestría que la de los profesores de primaria que no emiten criterio alguno sobre el tema, de ahí que su por ciento de participación en este tema, haya sido cero. Además de que en la muestra de profesores en maestría

haya profesores que imparten clases en la Universalización, por lo que es evidente y clara la diferencia de criterios.

El siguiente tema que traemos al análisis cuantitativo, nos demuestra pictóricamente la comparación de los criterios del tema “**Asignaturas y horas clases, (1.2.1.2)**”. En ella se explicitan de manera gráfica los por cientos de criterios de ambos grupos. Destacándose un elevado 12,2% de participación en este tema de los profesores de primaria, con respecto al indicador de los profesores en maestría con un 9,4%, que se eleva y a la vez queda por debajo del indicador ya antes mencionado, solamente de participación en criterios de este tema. Este tema expone criterios interesantes que intentaremos mostrarles más adelante.

La comparación de los por cientos en los indicadores de los criterios expuestos, relacionados con el tema de “Habilidades profesionales básicas, (1.2.1.1)” entre los profesores de primaria y en maestría. La figura nos evidencia de manera muy clara, el por ciento más elevado de criterios expresados en un tema específico de las entrevistas grupales realizadas a los egresados en cuestión y es el reflejado en la gráfica por los profesores de primaria con un 25,3%, en comparación con el indicador expresado por los profesores en maestría que fue de un 14,9%. Por lo que los profesores de primaria expresaron mucho más criterios relacionados con este tema que los profesores en maestría.

A nuestro criterio esta elevación de criterios está relacionada con el desconocimiento que se muestra, de este tema, donde el investigador tuvo que abundar más en la información para lograr identificar como se desarrollaban estas habilidades.

A continuación mostraremos del gráfico general, el tema relacionado con la comparación de criterios de “**Comentarios entre planes, (1.3.2)**”. La gráfica nos muestra los valores porcentuales de los criterios planteados por uno de los protagonistas del proceso investigativo, los profesores egresados. Como bien se plasma gráficamente. Donde se puede ver la diferencia porcentual en el criterio del tema en cuestión de los profesores en maestría, con un indicador de 7,4% a diferencia del por ciento reflejado por los criterios expuestos de los profesores de

primaria que se quedó solo en un 1,2%. Demostrando que sobre este tema los profesores en maestría opinaron mucho más que los profesores de primaria.

A nuestro criterio, como protagonista también de manera indirecta y conductora del proceso de entrevistas, pensamos que la diferencia de criterios está dada por la variedad de la muestra entre los profesores en maestría y que en capítulos anteriores, describimos su composición. Al existir esta variedad de edades en el grupo de profesores en maestría, hace que se produzcan más criterios de comparación entre planes.

El siguiente tema de la gráfica que traemos al análisis, es el relacionado con los **“Criterios de evaluación, (1.3.1)”**. Los valores porcentuales de los criterios emitidos por los egresados, referentes a este tema. Los valores de la gráfica nos enfoca el por ciento de criterios abordados sobre este tema, que como bien se expresa en ella, son por cientos bajos de intervenciones, demostrándose claramente un 2,3% de criterios emitidos por los profesores en maestría, superior al de los profesores de primaria cuyo indicador es de 1,0%. Esto nos indica la poca participación de opiniones referida a este tema por los egresados. Algunos de los criterios abordados serán reflejados más adelante.

El análisis que a continuación mostramos, es el referido a los porcentajes de las intervenciones relacionadas con el tema de **“Recursos docentes deficientes, (142)”**. Los indicadores reflejados en esta gráfica indican los por cientos de participación en las intervenciones relacionadas con el tema en cuestión. Se hace evidente resaltar los por cientos de intervenciones de los profesores en maestría, que se encuentran por encima de los criterios de profesores de primaria, señalándose un 19,0% de los profesores en maestría por encima de un 6,3% de los de primaria.

Estos indicadores nos muestran el valor más elevado de criterios expuestos por profesores en maestría, por lo que es un indicador de referencia para el análisis posterior, debido a que al tener un por ciento elevado de criterios, nos está demostrando que es de los temas el que más le preocupa a los profesores en maestría y el cuarto por prioridad a los profesores de primaria.



Las tablas que a continuación mostramos hacen un resumen de todo lo anteriormente expuesto, donde se refleja el orden de prioridad dado por los comentarios realizados en las entrevistas.

Profesores en maestría			Profesores de primaria		
Temas	%.	Prioridad	Temas	%	Prioridad
R_D Deficiencias.	18,7	1	Hab_P.Básicas.	25,3	1
Hab_P.Básicas.	14,9	2	Mot_Exp_Positivas.	21,5	2
Universalización.	11,1	3	Asignat_Horas_C.	12,2	3
Asignat_Horas_C.	9,4	4	M_Exp_Negativas.	9,1	4
Plan de estudio.	8,7	5	Metodología.	9,0	5
M_Exp_Negativas.	8,2	6	R_D Deficiencias.	6,3	6
Coment_e/planes.	7,4	7	Plan de estudio.	3,4	7
Mot_Exp_Positivas.	5,5	8	Form_prof.	3,3	8
Form_prof.	4,3	9	Impartición.	1,5	9
Impartición.	3,1	10	Coment_e/planes.	1,2	10
Metodología.	2,3	11	Crit_eval.	1,0	11
Crit_eval.	2,3	12	Universalización.	0,0	12

Posteriormente a este análisis cuantitativo corresponde analizar los diferentes y principales criterios que emanan de las entrevistas realizadas a la muestra de egresados, permitiendo que puedan favorecer luego la interpretación del proceso en estudio. Para ello comenzaríamos con los temas de mayor significación para estos protagonistas.

### 5.3.1-Disertando sobre Habilidades profesionales básicas.

Al analizar las barras de la gráfica, se observa a primera vista que es precisamente este nudo de *Habilidades profesionales básicas (1.2.1.1)* el que eleva los por cientos más altos de criterios emitidos en las entrevistas realizadas a estos profesores egresados. Es por ello que por ese nivel de significación comenzamos este análisis descriptivo en el análisis de las temáticas que sobre esta unidad oscilan.

El primer análisis que deseamos hacer es el relacionado con el desconocimiento de las habilidades profesionales básicas a formar durante la carrera, el cual nos parece un aspecto importante en el análisis de este criterio, debido a que es evidente la falta de comprensión de las competencias profesionales

a lograr en la formación profesional e incluso después de haberse graduado, donde el conocimiento de la presencia de estas habilidades se descubre como ausente ante las opiniones recogidas. Veamos algunas de estas opiniones que acreditan nuestro razonamiento.

*“Investigador: ¿Conocen ustedes las habilidades profesionales básicas que debieron haber formado ustedes durante la carrera?  
A lo mejor en otro tiempo se le llamaba de manera diferente, pero ahora mismo no sé de que me estas hablando”.*

(Profesor\_M1, 66 - 67)

*“Yo al menos no lo sabía [haciendo referencia a las habilidades profesionales básicas], por lo regular en nuestra carrera cuando se habla de habilidades uno siempre lo asocia con el deporte o la Educación Física.”*

(Profesor\_P2, 48 -49)

Y se refuerza aún más nuestro criterio de este desconocimiento consciente de estos profesores egresados, cuando transcribimos opiniones como esta que matizan nuestro razonamiento del tema.

*“Me hubiera gustado saber sobre las habilidades profesionales, porque de cierta forma me imagino que sean habilidades que hacen la competencia luego entre los profesionales. Porque no todo es el conocimiento que se tenga, sino la manera en que se adquiere y la manera en que se expresa.*

(Profesor\_P3, 51)

Tanto es así que en la actualidad, los profesores que llegan a la enseñanza superior debido al proceso de universalización que se hace en todo el país y que son profesores que incursionan a este nivel, también le atribuyen importancia a estas habilidades básicas y en estos momentos algunos están impartiendo clases sin saber sobre estas habilidades que ellos deben crear en sus estudiantes durante el transcurso de la carrera. Les muestro a continuación la opinión de un egresado entrevistado que imparte docencia en la universalización de la Cultura Física, el cual al interpretar de nuestra entrevista lo que eran estas habilidades profesionales básicas, expuso lo siguiente:

*“Ahora que dices y preguntas sobre las habilidades profesionales básicas, es que comienzo a ver muchas cosas claras con respecto a ese sentido. Yo estoy de profesor en la sede [refiriéndose a la sede universitaria] y sin embargo no he tocado realmente eso que debe estar en el programa del plan de estudio. A*

*veces hacemos las cosas porque están escritas que deben hacerse así, pero no le buscamos el porqué a las cosas, es decir, el porqué se deben hacer así. Yo estoy comenzando ahora a incursionar en la educación superior y creo que todavía me falta mucho por comprender de este proceso, que aun no tengo claro”.*

(Profesor\_M10, 75-94)

Al saber que no conocían cuales eran estas habilidades profesionales básicas que debieron formar en la carrera, intentamos indagar sobre cada una de ellas por separado, con el objetivo de saber si fueron o no formadas con intencionalidad durante la carrera. En el caso de la habilidad de comunicación se observan detalles que nos hacen recapacitar que fue formada con cierta intencionalidad, debido a que existen criterios como este que denotan lo planteado, aunque se hace evidente también en este comentario que no fue creada con el consentimiento de los alumnos de ese tiempo.

*“Mira es muy probable que la planificación de seminarios, clases de taller, el profesor las haya planificado para desarrollar habilidades de comunicación en nosotros que éramos estudiantes, lo que yo no recuerdo es que me hayan dicho que el seminario era para eso. Por lo regular lo que más te medían eran los contenidos del tema que se estaba tratando”.*

(Profesor\_M3, 75-94)

Haciendo énfasis en la importancia de la formación de esta habilidad de comunicación, << Para nuestra carrera es fundamental la comunicación, nosotros trabajamos directamente con atletas, dando clases. >> (Profesor\_M13, 75-94). Esta afirmación denota estar conforme con la formación de esta habilidad, cuando ratifica el valor de la comunicación para el futuro profesional de la Cultura física en su labor. La presencia de la formación de esta habilidad se observa también en esta expresión cuando este egresado nos dice que <<...casi todas las pruebas eran orales, por lo tanto había que desarrollar habilidades comunicativas. >> (Profesor\_M9, 75-94). Otras como esta reafirman la presencia de la formación de esta habilidad cuando expresa que <<...pude desarrollar la comunicación y como llegar al alumno. >> (Profesor\_P1, 43-82)

No obstante, no todas las habilidades profesionales corren la misma suerte que esta de la comunicación, donde al menos se denota intencionalidad en su formación y evidencias de haber sido formada durante la carrera. Sin embargo la

habilidad de *“Interpretar información especializada en idioma inglés y comunicarse de manera primaria en ese idioma”*, se plantea en sus comentarios de manera bastante negativa en la forma que fue creada, por las deficiencias que se vislumbran en sus planteamientos, distinguiéndola como una asignatura a recibir, pero no como habilidad profesional a crear, *<<Es una asignatura complementaria para nuestra carrera, pero que no se le atribuye la importancia que realmente lleva. >>* (Profesor\_M9, 97-118). Otros criterios que demuestran el análisis que hacemos en este sentido:

*“La formación del inglés en la carrera ha sido mala, no se le ha dado la importancia que realmente tiene, ni se nos impartió como una habilidad profesional a lograr, solo como una asignatura más”.*

(Profesor\_M5, 97-118)

*“...el inglés es o sigue siendo una asignatura que se imparte muy superficial en la carrera”.*

(Profesor\_P2, 43-82)

Además de los problemas de formación de esta habilidad como tal, donde se aprecia que no hubo tal formación por parte de cada asignatura en la vinculación con el idioma como habilidad profesional, se plantean problemas de falta de profesores de inglés que les dificultó el aprendizaje y la formación del idioma como asignatura, así lo refleja esta opinión:

*“Eso sin contar la escasez de profesores, porque yo en la carrera tuve tres profesores de inglés en un mismo semestre y eso atenta con el aprendizaje del alumno”.*

(Profesor\_M5, 97-118)

Otra de las habilidades profesionales básicas, es la relacionada con las técnicas de información y las comunicaciones, la que se expresa también con dificultad en su formación por parte de estos profesores, porque para algunos por la etapa en que se formaron, la escasez de este medio era casi cero y es muy lógico que no haya sido reflejada en sus planes de estudio como habilidad profesional a formar, teniendo en cuenta que nos encontramos con profesores graduados de los primeros planes de estudio en las entrevistas a estos egresados que expresan criterios como, *<<En el 81, no había computación. >>* (Profesor\_M9, 75-94), o este otro que aporta de otra manera el aval del análisis que reflejamos, donde declara que en

sus tiempos <<...no había desarrollo en la computación en Cuba. >> (Profesor\_M1, 75-94).

Otros criterios de profesores graduados del plan de estudio que le antecede al actual, que se encuentran dentro de participantes en la investigación, le achacan la debilidad que sienten con respecto al desarrollo de esta habilidad a la falta de recursos y medios con los que se contaban en su etapa de estudio. Veamos este comentario:

*“Mira yo me gradué en el 2005 y me gradué sin saber computación, porque en la Facultad de Cultura Física de aquí de Cienfuegos, no había una computadora que valiera la pena, ni un laboratorio de computación para los estudiantes”.*

(Profesor\_M5, 75-94)

Es significativo señalar la importancia que también ellos le atribuyen al desarrollo de esta habilidad profesional en los futuros profesionales, por lo que coincide con nuestro criterio que es una habilidad profesional básica importante en el plan de estudio de la titulación de la Cultura Física, reforcemos nuestro análisis apoyado en las opiniones de estos profesores cuando dicen:

*“Pienso que tener habilidades de computación, es clave para todo profesional, porque hoy en día es muy importante el saber manejar la computación y poder hacer uso de las utilidades que brinda”.*

(Profesor\_M2, 97-118)

*“...el uso de la computación es clave para la búsqueda de cualquier tipo de información a través de la Internet”.*

(Profesor\_M11, 97-118)

La habilidad de *“Empleo de métodos investigativos en la solución de problemas profesionales”*, la valoramos en dependencia de la etapa de formación de los profesores egresados, debido a que se observa que los graduados de los primeros planes de estudio expresan cierto descontento en la formación de habilidades investigativas, cuando expresan que en su etapa <<Hubo poca exigencia para lograr formar habilidades de investigación. >> (Profesor\_M14, 97-118). Siendo refutada por criterios de otros profesores graduados de planes de estudio posteriores, lo que denota que según fueron progresando estos planes de estudio, la exigencia en la utilización de métodos investigativos en la solución de problemas, fue

tomada más en cuenta; aunque por este comentario que les mostramos, otras deficiencias abrigaron a los graduados de los planes de estudios más cercanos al actual y que a nuestro criterio no están muy lejos de la realidad actual. Veamos:

*“Por lo menos en el año en que yo me gradué si nos enseñaban mucho como debíamos investigar, se exigía mucho en la metodología de investigación, pero ahora tenemos un choque, porque puedes dominar la parte metodológica y teórica de la investigación, pero no tenemos los medios para poder llevarla a cabo como quisiéramos y es por eso que te digo que choca. Porque no tienes una computadora donde sentarte, y hoy en día si no tienes los medios para investigar, no lo puedes hacer. Vas a la biblioteca y no tienes bibliografía prácticamente y lo que más actualizado está en el mundo te lo encuentras en Internet y muchas veces no tenemos el acceso a ella o el organismo no cuenta con ese servicio para poderlo usar y entonces no siempre puedes llegar a otro lugar a hacer uso de la computadora o de la conexión a Internet, porque te dicen que eso no está ahí para el uso de personal externo al centro y te ves entonces limitado”.*

(Profesor\_M11, 97-118)

Otro criterio que demuestran la intencionalidad de formar en los futuros profesionales estas habilidades de investigación, lo muestra este profesor que anuncia que en su preparación sí hubo exigencias en este sentido, y hace una comparación con este tiempo donde hace énfasis en la escasez de bibliografía que al parecer hay en la actualidad.

*“Los profesores si nos orientaban búsquedas bibliográficas, la diferencia con este tiempo es que no hay bibliografía y en nuestro tiempo si la había. Hoy te exigen muchos trabajos de investigación, te exigen a que busques pero cuando vienes a ver, solo hay un libro o simplemente no lo hay y se te hace difícil la consulta bibliográfica”.*

(Profesor\_P3, 43-82)

También en estos profesores queda clara la importancia de dominar habilidades del uso de métodos de investigación para su desempeño profesional, porque según el comentario de este profesor egresado...

*“Esta es una carrera que constantemente hay que estar investigando, porque el desarrollo mundial en el deporte va evolucionando de manera muy rápida y entonces las normativas, los métodos de formación de atletas, los medios,*

*avanzan con tanta rapidez que la investigación se hace fundamental incluso las normativas cambian constantemente...”.*

(Profesor\_M11, 97-118)

Siendo esta habilidad profesional también importante en la formación de todo graduado de nivel superior en aras de su desempeño profesional, por lo que también, a nuestro criterio, le otorgamos la importancia que merita, por el nivel de competencia que crea en los egresados de la carrera.

A modo de conclusión de este apartado resumiremos las principales temáticas que sobre este apartado se declaran como significativas y las cuales analizamos en el desarrollo del mismo.

Haciendo un recuento de lo analizado comenzamos nuestro análisis haciendo énfasis en el desconocimiento que poseen estos profesores de lo que son las habilidades profesionales básicas que debieron formar en la carrera y la importancia que ahora ven en ellas para el desarrollo de todo profesional.

En la formación de las habilidades profesionales básicas de estos egresados en el tiempo de su preparación, se intuye que hubo cierta intencionalidad en la formación de estas, debido a los criterios que aportan al respecto, siendo la vinculación con el inglés una de las más críticas en este sentido. Siendo una dificultad para su desarrollo la falta de medios y de recursos planteadas por ellos en sus intervenciones.

### **5.3.2- Las carencias en recursos. La siempre asignatura pendiente.**

Como bien demuestra la gráfica, uno de los temas más significativos para estos profesores egresados es precisamente el de *Recursos docentes deficientes*, 1.4.2. Veamos en su análisis, que lo hace convertirse en uno de los temas relevantes para estos agentes del proceso que investigamos.

Al analizar las opiniones dadas en relación a este apartado, nos percatamos que las opiniones oscilan en diferentes temas que son de mucho interés para la investigación, debido a que se plantean deficiencias medulares para todo proceso de enseñanza aprendizaje que dificultan indudablemente su desarrollo. Es el caso del déficit de bibliografía que muestran estos profesores egresados en sus

comentarios, que lo hace ser un tema de significación para nuestro estudio por la importancia que merita el uso de esta en la preparación de todo futuro profesional. Muestra de ello lo manifiesta este profesor en maestría, el cual evoca con mucha claridad lo que de este tema expone.

*“Yo pienso que el problema de ahora, no es un problema de contenido, sino de bibliografía que no existe, antes nosotros utilizábamos las técnicas participativas que eran clases de tipo taller y se llevaba teórico y práctico como te expliqué hace un rato, pero que pasa, que después que usted terminaba la clase o terminaba el entrenamiento ibas a la biblioteca y encontrabas bibliografía, hoy por hoy los alumnos no tienen casi bibliografía y lo que hay es muy poco y no alcanza para todo el mundo...”*

(Profesor\_M11, 50-62)

El tema de la bibliografía es polémico debido a la diversidad de criterios que aportan estos profesores, donde algunos opinan que la Universalización ha sido beneficiada en cuanto a la actualización de la bibliografía, a diferencia de la Facultad como centro rector. Opiniones como esta defienden esta afirmación.

*“Nosotros cuando estábamos en el proceso de estudio, pasábamos mucho trabajo a la hora de utilizar la bibliografía, pero sin embargo, al empezar la universalización, ellos tenían mejor bibliografía que nosotros que llevábamos más tiempo en la enseñanza superior. Cuando nos escaseaban la bibliografía, los mismos profesores nos decían, vayan a la sede que ellos tienen mejores libros allí y nosotros que estábamos aquí no lo teníamos, que somos la sede principal”*

(Profesor\_M2, 50-62)

Como dato curioso de este tema, sobresale la opinión de carencia que estos profesores de la sede universitaria tienen también en este sentido y donde aportan otros comentarios que nos llevan a la reflexión que no está bien organizada la distribución de la bibliografía y la materialización de esta en cuanto a libros, folletos y materiales de apoyo a la docencia en relación con las asignaturas. Este criterio que a continuación traemos a consideración, apuntala nuestro razonamiento en este sentido.

*“...En la propia sede a veces te referencia la bibliografía como que está en soporte digital y no todo el mundo tiene la posibilidad de poder acceder a una computadora o te dice "libro en proceso de edición", eso te quiere decir que aun no está ni editado. Terminas el año y no tienes acceso al libro porque todavía*



*se está editando, yo creo que hasta se cae en falta de respeto con los estudiantes”.*

(Profesor\_M11, 50-62)

Otras de las deficiencias que de esta conversación surge son las condiciones que tienen los estudiantes de las sedes para la utilización de la bibliografía que se les ha ubicado, donde no tienen local acondicionado para la ubicación de estos libros de manera que puedan utilizarlo como consulta, ni el personal que se encargue de darles este servicio. Al no tener este servicio de biblioteca, es evidente que las opiniones tomen criterios como este <<...yo te pudiera decir que aun no tiene la sede las condiciones para brindar un buen servicio, porque existen libros pero no hay una bibliotecaria, ni una biblioteca... No tienen condiciones...>> (Profesor\_M11, 50-62). Además de que como bien lo dice este profesor egresado, por las características específicas de los estudiantes que cursan sus estudios en esta sede universitaria; donde la mayoría trabaja y a la vez estudia, deberían de contar con este servicio de biblioteca en la propia sede universitaria, que le facilite la búsqueda de la información. Sin embargo esto no sucede así. Veamos este comentario.

*“...El estudiante que está en la sede universitaria es trabajador y no siempre es autorizado en su centro de trabajo a salir a buscar una información que necesita para su estudio y estos choques están impidiendo mucho el buen desenvolvimiento, desarrollo y preparación del profesional hoy en día fundamentalmente”.*

(Profesor\_M11, 50-62)

Otro de los temas que emergen de las entrevistas, es expuesto de esta manera, <<...Vas a la biblioteca y no tienes bibliografía prácticamente y lo que más actualizado está en el mundo te lo encuentras en Internet y muchas veces no tenemos el acceso a ella o el organismo no cuenta con ese servicio para poderlo usar...>> (Profesor\_M11, 115-118). Con este comentario surge un nuevo tema de interés. *La carencia del uso de medios informáticos* entorpece la preparación de los estudiantes, pero también se manifiesta en la de estos profesores egresados en estudios de maestría, los que expresan criterios muy claros sobre las escasas posibilidades del uso de este medio tan importante para su formación. Una de las opiniones relacionadas con este tema se las referimos a continuación.

*“Ahora mismo estamos en la maestría, todo el mundo como bien plantea ella no tiene la posibilidad de estar imprimiendo porque no tiene donde imprimir y a la hora de revisar lo que está en soporte digital, es cierto que no todos tienen la misma posibilidad de utilizar una computadora o de tener con que copiar todo lo que trae el disco de la maestría”.*

(Profesor\_M6, 50-62)

Se hace presente también un tema que afecta la docencia y es la ausencia de profesores o la inestabilidad de estos en una misma asignatura, que se manifiesta muy claramente en este comentario cuando este egresado plantea, <<Eso sin contar la escasez de profesores, porque yo en la carrera tuve tres profesores de inglés en un mismo semestre y eso atenta contra el aprendizaje del alumno. >> (Profesor\_M5, 110-113). En este comentario de este profesor egresado se aprecia que como producto de la ausencia de profesores o la variedad de estos en una asignatura determinada, también se puede afectar la docencia.

Una vez más los recursos y medios con los que se cuentan para impartir la docencia, es decir, las condiciones que se tienen para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje con éxito, muestran opiniones muy precisas que nos facilitan dar una valoración en este sentido, teniendo en cuenta sus comentarios. Este criterio relacionado con la docencia en las sedes universitarias nos demuestra la falta de organización y de apoyo que ha tenido este nuevo proyecto de expandir la enseñanza superior, la que entendemos como una idea excepcional e interesante, pero desafortunadamente queda en la mediocridad, divagando por los caminos de un proceso de baja calidad para el que no fue creado. Veamos este criterio de este profesor de la sede, que responde muy claramente a este comentario.

*“La sede universitaria de Cienfuegos, siendo el municipio cabecera de esa provincia, no tiene un centro donde ellos puedan decir que es la sede de Cienfuegos. En estos momentos están dando clases en lugares diferentes, porque al no tener centro no tienen lugares fijos para impartir y recibir las clases. El semestre empezó hace tres semanas porque no se tenía donde comenzar a impartir las clases, porque siempre hay un motivo por el que se suspenden las clases, se han dado muy pocos sábados de clases nada más, porque es un día a la semana nada más, entonces todas esas cosas van en contra del aprendizaje del estudiante...”*

(Profesor\_M11, 136-138)

Estos otros profesores hablan de los recursos que afectan la docencia de ellos en las escuelas, donde también se ha visto afectado el proceso de enseñanza aprendizaje por la escasez existente de medios, lo que es de conocimiento de todos y donde luego son evaluados por las habilidades que no fueron capaces de crear en sus alumnos. Estos criterios hablan sobre el tema:

*“También los recursos que hay son pocos y deteriorados”.*

(Profesor\_P2, 81-91)

*“No hay recursos, ni medios para las clases de Educación Física en las escuelas y la exigencia a que logremos resultados y se cumplan los objetivos es la misma y más también”.*

(Profesor\_P1, 81-91)

*“La exigencia es la misma. A veces viene el metodólogo provincial<sup>4</sup> y no entiende que no hay ni balón para dar el baloncesto, que en ocasiones hemos tenido que darlo con imitación de movimientos sin tener un balón con que lo puedan demostrar, al estilo de expresión corporal”.*

(Profesor\_P3, 81-91)

Hasta aquí el análisis de este apartado, donde a modo de resumen podemos recordar los principales temas abordados en este análisis, comenzando con la escasez de bibliografía que manifiestan y donde se comparan con la atención en este sentido que ha tenido la sede, donde quizás haya estado mejor atendida en este sentido, aunque en ella también se plantean criterios relacionados con la falta de bibliografía y las condiciones para la creación de una biblioteca. Además de la actualización de la bibliografía que reclaman y la posibilidad del uso de la Internet.

Hacen referencia a la falta de profesores en sus etapas de estudio para impartir docencia en algunas asignaturas como el inglés.

La falta de organización y de apoyo es una percepción negativa que se evidencia en el discurso para que este nuevo proyecto de llevar la enseñanza superior a los municipios, se haga de manera eficiente y con la calidad para el que fue pensado.

---

<sup>4</sup> Personal encargado a nivel provincial de evaluar el trabajo de los profesionales de una especialidad determinada y de un nivel de enseñanza, en este caso la Educación Física del nivel primario.

Y por último se menciona el análisis sobre algunos criterios aportados por profesores egresados sobre la falta de recursos en las escuelas que impiden llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos de la Educación Física con calidad.

### **5.3.3- Motivaciones y experiencias positivas mostradas por el egresado.**

Este otro apartado que traemos a análisis en este capítulo se expresa como uno de los indicadores altos significativos en la gráfica, por lo que su análisis lo consideramos importante, debido a los valores porcentuales de prioridad que le dan a este tema estos profesores egresados.

Estas motivaciones y experiencias positivas son mostradas en criterios acerca de cómo vieron las enseñanzas en sus etapas de estudio, de manera que le hayan servido para su desempeño profesional. La mayoría de los egresados está conforme con lo estudiado en su etapa y sienten que lo que se les fue impartido le sirvió de mucho en la práctica laboral. Criterios como los que exponemos a continuación dan fe de sus planteamientos.

*“Mira yo soy graduada del primer curso de graduación del Pedagógico de Villa Clara en el 81, todo lo que yo recibí en ese tiempo, que fueron cuatro años de la carrera, todo me sirvió para mi trabajo, porque fue teórico pero práctico, que incluía después una práctica en la escuela que era trabajar de a lleno en una escuela a demostrar lo que se aprendió en clases. Yo me gradué en el 81, este plan de ahora no lo conozco, pero en mi tiempo si se ajustaba lo que se daba con lo que tenías que impartir en la práctica”.*

(Profesor\_M9, 39 - 41)

*“Pero también te puedo decir, que todo mi conocimiento se lo debo a esa etapa de estudio en la licenciatura, porque había interés, condiciones...”*

(Profesor\_P3, 25-29)

Se aprecia una conformidad de la etapa cursada donde se manifiestan, como pueden ver en este último comentario, las condiciones creadas de las que habla este egresado, que en su etapa de estudio fueron muy bien concedidas y pensadas con circunstancias de estudios favorables que hacen que estos profesores egresados hoy manifiesten su conformidad en este sentido. Expresiones como *“...en realidad yo egresé siendo una verdadera profesora de Educación Física”.* (Profesor\_P2,

25-29). Demuestran la valoración que hacemos de sus comentarios de esa etapa de estudio.

Otro de los temas que circundan este apartado que lo vemos como algo positivo es el amor con que estos egresados defienden los estudios de la carrera de Cultura Física o su profesión, a las opiniones de aquellos ilusos que desacreditan el estudio de esta profesión, un ejemplo de ello lo manifiesta este comentario:

*“Existen muchas personas que critican la carrera porque alegan que cualquiera puede dar una clase de Educación Física y se equivocan, porque un profesor de Educación Física es un científico, porque tiene que estar preparado en todo...”.*

(Profesor\_M2, 39-41)

*“...Si alguien se pusiera a pensar en lo que es la carrera de Cultura Física, o lo que es ser licenciado en Cultura Física o en Educación Física, podría saber que es una de las carreras más importantes que puede existir en el mundo, porque a mi criterio, la Educación Física es integral.”*

(Profesor\_P3, 25-29)

Otra intervención que muestra también la importancia que le atribuyen a su profesión, con razonamientos importantes que calzan muy claramente lo que defienden en las declaraciones anteriores los profesores egresados anteriores, es esta que mostramos a continuación.

*“... porque nuestra carrera es como la medicina que trabaja con seres humanos y que el resultado de un mal entrenamiento, de una mala aplicación de una terapia, de una mala dosificación de una carga, puede contribuir a propiciar en ese organismo patologías que incluso son irreversibles, por lo que pienso que el profesional debe estar bien preparado y consciente de lo que va a hacer”.*

(Profesor\_M11, 73-74)

Hemos escogido este último tema como uno de los criterios importantes, por la manera interesante de resolver situaciones problemáticas en la escuela por parte de los profesores, donde la escasez de recursos hace eco de su presencia no solo en el proceso docente de preparación de formación profesional, sino también a donde el futuro profesional egresado va a ir a ejercer; *la escuela*. A pesar de las dificultades son capaces de buscar soluciones para lograr su misión en la sociedad. Donde es evidente que la escasez de recursos pudiera afectar de manera

significativa el desarrollo motor y las habilidades deportivas a crear en los escolares, las intervenciones que a continuación extraeremos de las entrevistas, también son una muestra que cuando se tiene motivación y amor por lo que se conoce y se considera, siempre se buscan alternativas e iniciativas de solución a los problemas.

*“Buscar la manera que entre ellos mismo, busquen la solución a esos problemas. Por ejemplo, los niños son los que han construido sus mismas pelotas para la habilidad de lanzar. Nosotros los incitamos a que construyan sus peloticas de trapo, de aserrín, de esparadrapo, etc.”.*

(Profesor\_P1, 92-107)

*“Se hace como especie de un taller o un círculo de interés, donde el niño puede ayudar a construir diferentes tipos de medios. Mira el año pasado, la profesora [señalando al profesor\_3] hizo un círculo de interés con sus alumnos de construcción de medios, porque tenía la unidad de Atletismo y se llegaron a construir muchísimas vallas para esa unidad docente del programa, eso hizo que la calidad de la clase fuera muy buena, porque contaba con el medio, lo mismo se hizo con el medio que se utiliza para el relevo en el atletismo, los balones a veces los padres nos buscan las pelotas. Participamos en un evento provincial de baloncesto, precisamente por la ayuda de los padres que nos ayudaron con los medios de enseñanza”.*

(Profesor\_P2, 92-107)

*¿Nosotros los profesores que hacemos? Si nos corresponde la unidad de fútbol, nos damos a la tarea de buscar que los alumnos nos presten algún balón de fútbol que tengan por la casa, debido a la escasez de medios que hay en el país. También cada vez que comienza un curso, hacemos un maratón de medios de enseñanza que se informa en el matutino, que es donde se reúne a toda la matrícula de la escuela en las mañanas y donde aprovechamos para dar esa información, donde todos los niños desde primero hasta tercer grado deben traer una pelota y una banderita, donde se va informando en ese mismo matutino, como se va comportando la entrega de esa tarea por cada grupo de la escuela, tratando establecer como una emulación en la entrega de medios de enseñanza.*

(Profesor\_P3, 92-107)

A modo de conclusión de este apartado podemos señalar que estos profesores egresados se sienten conforme con los contenidos que le fueron impartidos en su etapa de estudio, alegando que les sirvió de mucho para su posterior práctica. Mencionan las condiciones que tenían en su época el plan de estudio por el que se formaron.

Como aspecto importante que manifiestan y que entendemos como muy positivo es el sentido de pertenencia que exhiben por su carrera y por la profesión que representan, donde exponen criterios valientes y fundamentados con el amor que demuestran al defenderla de personas que alegan que es una carrera fácil. Además de la importancia que argumentan sobre el valor que tiene la carrera de Cultura Física y lo que significa no estar bien preparado dentro de los contenidos que se estudian.

La manera en que estos profesores de las escuelas le dan solución a los problemas que tienen de escasez de medios para el logro de habilidades deportivas, también aparecen en este apartado como uno de los temas interesantes y positivos.

#### **5.3.4- Reflexiones sobre los contenidos recibidos durante la titulación.**

Destacaremos en este apartado los criterios que sobre este tema oscilan, con la intención de dirigir mucho mejor el proceso de descripción relacionado con las opiniones de los contenidos recibidos durante la titulación en cuestión.

Al desglosar los comentarios expresados en la búsqueda de la información necesaria para entender mejor el proceso que se quiere describir, surgieron evidencias de que muchos de estos profesores egresados entendían que los contenidos recibidos en los estudios de la titulación <<... *fueron necesarios para el desarrollo de uno como profesional.* >> (Profesor\_M5, 15-32), por lo que demostraban estar conformes con su proceso de formación. Hubo opiniones de satisfacción a aquellas asignaturas que tenían incidencia en la práctica, señalando que no en todas las asignaturas los contenidos tenían relación con la profesión. Criterios en este sentido que avalan nuestro comentario:

*“En algunas asignaturas fueron buenos los contenidos, porque estaban vinculados la teoría con la práctica. Hubo otras asignaturas que eran muy teóricas”.*

(Profesor\_M6, 15-32)

*“También hay que pensar que hay asignaturas que son a fin con lo que uno hace y hay otras que no tienen nada que ver con lo que uno ejerce”.*

(Profesor\_M7, 15-32)

*“Las asignaturas todas eran muy buenas, podías tener vencido lo teórico, pero si no vencías lo práctico no completabas la puntuación para vencer esa asignatura, o sea, que tenías que llevar las dos cosas a la vez, lo teórico y lo práctico”.*

(Profesor\_M11, 41-46)

Hubo comentarios donde se aprecia cierta comprensión sobre aquellas asignaturas cuyos contenidos no son a fines a la profesión, otorgándole la significatividad que pudieran tener por los conocimientos que desde el punto de vista general pueden aportar a la formación integral.

*“Yo pienso que todas eran importantes, porque todas sirven para la preparación, aunque al final uno no vaya a ejercer una especialidad determinada, hay cosas que son importantes”.*

(Profesor\_M3, 15-32)

*“Todas las asignaturas nos sirvieron de forma general para elevar el nivel cultural que teníamos”.*

(Profesor\_M2, 41)

*“Mira yo soy graduado de Plan "C" y del Curso para Atletas, realmente la carrera era con un fin de graduarnos de perfil amplio, por lo que todas las asignaturas nos servían para un futuro porque nos preparaban de manera integral para todo. Hoy en día muchos estamos impartiendo clases en las sedes universitarias como profesores de enseñanza superior, a pesar de no habernos graduado con ese objetivo”.*

(Profesor\_M10, 41-46)

Sin embargo, no se escapan aquellos comentarios relacionados con la impartición de aquellos contenidos de asignaturas que no son del perfil profesional en cuestión, dejando otros contenidos por impartir que son de mayor interés quizás para quien se forma en este contexto. Dos opiniones que aportan a este comentario.

*“...hay asignaturas en los planes de estudio que no tienen nada que ver con la carrera y se quedan cosas por impartir que le hacen falta a un futuro profesional de la Cultura Física”.*

(Profesor\_M15, 133-135)

*“...la Educación Especial hubo planes de estudios que no la tenían como asignatura y sin embargo hubo profesores que tuvieron que enfrentarse a la educación especial sin haber tenido una preparación en los estudios de la carrera”.*

(Profesor\_M2, 15-32)



Algunos son de la opinión que los contenidos de la asignatura de metodología de la investigación deben estar en los años de inicio, para que estos puedan ser utilizados durante la carrera y no en los años terminales como está planificada.

*“...La asignatura de metodología de la investigación se imparte en años ya avanzados y pienso que debe ser en los primeros años...”*

(Profesor\_M15, 133-135)

Otro comentarios es la relación entre las asignaturas, donde lógicamente se vinculen los contenidos de una y otra, de manera que se ayuden mutuamente a que sus contenidos sean mucho mejor asequibles al alumnado.

*“El problema está en la relación que debe haber entre la asignatura, por ejemplo de morfología y la Educación Física, las dos están estrechamente relacionadas. Cuando la recibimos nosotros la dimos por parte y no tan profunda, al igual que la biomecánica”*

(Profesor\_P3, 14-26)

Algunos planteamientos relacionados con soluciones para que el contenido de mayor interés para la profesión sea transmitido durante la carrera, denotan el criterio de que pudieron haber sido mucho más amplios los conocimientos recibidos.

*“También creo que el aumento de horas en un semestre, de asignaturas importantes, pudiera haber sido beneficioso para el conocimiento y la preparación nuestra”*

(Profesor\_P3, 39-44)

Como síntesis de este apartado, podemos decir que se aprecia una cierta conformidad con el proceso de formación, donde las opiniones nos muestran que muchos de estos profesores egresados están conformes con los contenidos recibidos durante la carrera. Aunque no dejan de haber comentarios sobre las asignaturas que no son del perfil profesional y donde se aprecia una cierta comprensión por parte de estos profesores egresados, relacionado con la aceptación de que deben aparecer en el plan de estudio por el nivel cultural y la preparación integral que se alcanza también con ellas. No obstante manifiestan que hubo contenidos que se dejaron de impartir y otros que quizás hubieran podido ser mucho más profundos con más horas clases para su estudio, denotando quizás algo de sed en el conocimiento adquirido durante la carrera.

Otros criterios fueron propuestos también por estos profesores egresados referentes a la impartición de algunas asignaturas en los primeros años de la carrera, como es el caso de la Metodología de la investigación, debido a que esos conocimientos pueden formar de base para toda la carrera.



## **Capítulo 6**

# **Interpretación de los Resultados y Conclusiones Finales**

---



## **Introducción:**

En este capítulo pretendemos cruzar las reflexiones recogidas en el marco teórico de esta investigación, con las percepciones expresadas por los participantes en el capítulo anterior y la propia mirada que el investigador tiene sobre la problemática analizada. Antes de comenzar a exponerlas queremos puntualizar que las expresiones y comentarios que vamos a recoger en este apartado, a pesar de ser ilustradas con comentarios particulares de los participantes, en ningún caso pretenden que nuestros comentarios se perciban como una crítica a los participantes a nivel personal. Somos los primeros que reconocemos su trabajo y tan sólo queremos arrojar luz sobre el problema de investigación que nos ocupa. Estamos seguros que todos ellos desarrollan su labor al máximo nivel de su conocimiento; además somos conscientes de las grandes limitaciones que padecen, patentes a lo largo de la investigación. Para todos ellos vaya nuestra admiración, respeto y sincero agradecimiento.

Varias son las temáticas que han ido surgiendo a lo largo de la exposición de los resultados y el análisis realizado de ellos, pero especialmente queremos detener la mirada en aquellos que, por su persistencia, importancia y significado han marcado la investigación. En primer lugar nos detendremos en la incertidumbre, luces y sombras que la implantación del nuevo plan de estudios está suponiendo en los agentes implicados. Trataremos de hacer visible las resistencias que se han generado. En especial queremos hacer patente la falta de significatividad que tiene para profesores y alumnos la orientación de los estudios hacia aspectos más genéricos (humanistas), en detrimento de una sensible pérdida de la especificidad de los estudios.

En un segundo plano debemos detenernos en lo que está suponiendo la presencia de las “Habilidades Profesionales Básicas” en el currículum; las soluciones implementadas para su desarrollo, las limitaciones y dificultades que se están presentando a la hora de su incorporación a los aprendizajes reales del alumnado y, sobre todo, los grandes déficit que presenta el sistema para su puesta

en acción, especialmente de aquellas que demandan una inversión en recursos de difícil presencia.

Otro de los elementos claves en la valoración de la puesta en acción del currículum es la fuerte descapitalización del profesorado que la facultad está teniendo desde su alejamiento de la estructura universitaria. El valor de la experiencia, las necesidades formativas del profesorado de nueva incorporación, el papel de los “alumnos-ayudantes”, son claves que debemos comprender si deseamos revalorizar unos estudios sumergidos en un descenso dentro del valor social.

El cuarto pivote de la investigación nos ha hecho reflexionar sobre la implementación del currículum en la práctica, las creencias de su desarrollo centradas en la valorización de los contenidos frente a una identificación de los objetivos como guías centrales del trabajo. La metodología como clave para la motivación del alumnado hacia el aprendizaje y el eje de la evaluación como elemento regulador de todo el proceso. Otro elemento clave, pero que no aparece con la misma intensidad a lo largo de la investigación es la diversidad del alumnado presente en los estudios. Su procedencia, los ritmos de aprendizaje diversos, que obligan a incorporar diferentes itinerarios organizativos, crea la aparición de un cierto malestar, especialmente en aquellos que se sienten alejados del modelo principal.

Por último, y no por ello una de las claves fundamentales, debemos analizar el problema de los recursos. Espacios inadecuados, materiales obsoletos, bibliotecas precarias y envejecidas, TIC (tecnologías de la Información y la Comunicación) muy deficientes e insuficientes para atender las demandas de los estudiantes, convierten, tanto para profesores como para el alumnado, los procesos de enseñanza-aprendizaje en verdaderas carreras de obstáculos de difícil superación. La imaginación, el ingenio y las actitudes positivas no siempre son suficientes, es preciso también poder contar con unos mínimos medios que faciliten la puesta en acción de las propuestas.

## **6.1.- De la especificidad a la Generalidad. Un cambio en el currículum de difícil comprensión.**

### **6.1.1.- Nuevo enfoque del currículum hacia asignaturas de carácter más generalista.**

Al detenernos con intencionalidad en este tema y analizar la visión que tiene este plan de estudio con respecto a la generalidad que propone para sus asignaturas, nos percatamos que esta propuesta va unida a ciertas estrategias de apoyo, donde se incluye la preparación docente en esta dirección; en la transformación de un docente especialista de su asignatura a un docente generalista que sepa vincular sus contenidos con los de las otras asignaturas de la disciplina, provocando un trabajo mucho más eficiente de la relación interdisciplinaria por la que aboga esta propuesta. Otra de las estrategias que lleva consigo, a nuestro criterio, el haber propuesto asignaturas generalistas en este nuevo plan de estudio, es la utilización conciente de métodos productivos por parte de los docentes, provocando que aquellos conocimientos apreciados de forma general, el estudiante los profundice como producto de la utilización de estos métodos productivos que a su vez desencadenarán en la formación y maduración de habilidades profesionales. Y una última estrategia planificada en aras de pulir los conocimientos que hayan sido impartidos durante los estudios de pregrado se aprecia en la llamada etapa de “Adiestramiento Laboral”, donde el egresado podrá superarse en la profundización de aquellos temas, a través de Diplomados, Maestrías y Doctorados.

Sin embargo, podemos inferir que no todos los docentes están concientes de esto, ni preparados para enfrentar una docencia con estas características, aunque para aquellos profesores con experiencia, sea un lenguaje de fácil dominio en su ABC, es evidente que no todos están claros de esta situación. Veamos solo un ejemplo de la opinión que aporta este profesor de experiencia donde demuestra su claridad en el tema.

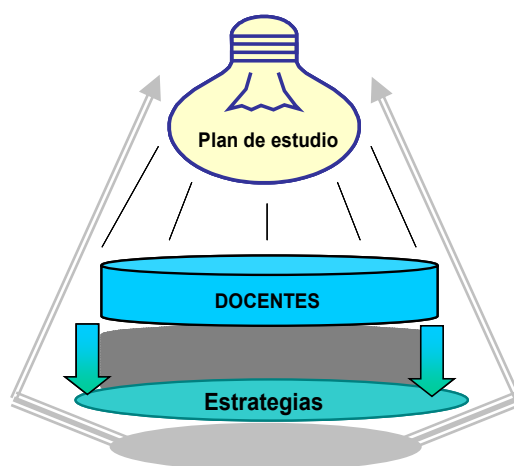
*“...por lo tanto tiene que haber un profesor generalista, no podemos formar alumnos desde perspectivas diferentes que no sean las que nos está pidiendo*



*el nuevo plan de estudio, si queremos un alumno generalista, pues tiene que ser formado bajo la condición de un profesor que sepa direccional la generalidad a él y transmitirla a él”.*

(Profesor\_O, 64-68)

Para lograr la nueva visión generalizadora que nos está proponiendo este plan de estudio, entendemos que el docente debe dominar estas estrategias para lograr la eficiencia en él.



En el diseño para definir el modelo del profesional en este plan de estudio, se expresa que las disciplinas se clasifican en generales, básicas específicas y del ejercicio de la profesión. En las entrevistas realizadas al alumnado se observa un reclamo de estos por la disminución de aquellas asignaturas clasificadas en la disciplina de corte general, por el aumento de aquellas que estén dentro de la clasificación de básicas específicas y del ejercicio de la profesión, debido a que opinan que están en correspondencia con el perfil profesional.

Al realizar el análisis de los tres vértices estudiados vemos como la falta de significatividad que el alumnado asigna a las materias que ellos identifican como generalistas, no es compartida por los egresados y el profesorado, que destacan la importancia de estas materias para poder comprender muchos de los contenidos que posteriormente se desarrollan en otras. Esta falta de perspectiva del alumnado es lógica, y producto de un planteamiento atomizado de los contenidos, lo que los distancian unos de otros perdiendo el nexo de unión que deben tener.

Desde esta perspectiva, una organización del plan de estudios en “módulos de aprendizaje”, frente a las tradicionales asignaturas, posibilitaría romper la atomización del conocimiento dotando de significatividad al mismo desde una mirada globalizadora (De Miguel, 2005).

La inclusión de nuevas asignaturas con la unión de temas en común de una misma disciplina, como el caso de la asignatura de masaje, trajo desconcierto en el alumnado; de ahí que manifiesten su preocupación en este caso en particular. Después de una investigación realizada nos percatamos que el masaje aparece como un tema en una de las asignaturas de la disciplina de Cultura Física Terapéutica y está planificada también dentro del 10% de las asignaturas optativas-electivas que como carácter flexible dentro del nuevo plan de estudio, tienen los estudiantes en correspondencia con sus motivaciones e intereses.

Entendemos como significativo también el caso de las asignaturas de Computación y Metodología de la Investigación; las cuales, por el contenido que poseen, los estudiantes y profesores abogan porque puedan tener una especial atención en el plan de estudio. La primera criticada por estudiantes y profesores por la poca cantidad de horas que se le atribuye; siendo incluso de especial interés, la formación de habilidades en las llamadas TIC (Tecnologías de la informática y las comunicaciones) para la formación profesional. Es conocido que existe la vinculación de la computación desde todas las asignaturas, pero somos de la opinión que hay contenidos importantes que pudieran ser recogidos por esta asignatura de mucha importancia para el futuro egresado. Y la última referida a la investigación, la cual es propuesta, por los tres vértices que cruzamos, para que sea impartida en los primeros años por los conocimientos que a partir de ahí pudieran sustentarse en el resto de los años de formación en el logro de habilidades investigativas en el alumnado y que pudiera servir de base en las diferentes estrategias utilizadas por los docentes, en el logro de la formación de habilidades profesionales básicas referidas precisamente a las de investigación.

La propuesta de disminuir las horas clases de algunas asignaturas planificadas en el nuevo plan de estudio, también es motivo de preocupación para

profesores y alumnos, no así para los egresados producto de la propia dinámica en que se encuentran.

Si volvemos al primer análisis, podemos percatarnos que la preocupación del profesorado pudiera estar motivado por la falta de comprensión para asumir el cambio que está pidiendo este plan y donde se hace necesario la utilización de aquellas estrategias para poder llevar los contenidos de las asignaturas al conocimiento del alumnado, a través de una correcta dirección y guía; por otro lado la manera de llevar este proceso solapadamente sin la lógica colegiatura con el alumnado, provoca que este a su vez no entienda, en la mayoría de los casos, el “para qué” del cambio, donde lógicamente tiene un protagonismo importante, la interpretación conciente del rol que le toca jugar en este nuevo plan.

Percibiéndolo todo desde este prisma, se hace necesario que se trabaje con esta visión en la comprensión de las acciones que se deben hacer para cumplir con lo que está exigiendo el nuevo plan de estudios, donde es evidente el cambio paradigmático de la enseñanza al aprendizaje y donde los principales protagonistas son los profesores y los alumnos; infiriendo entonces que se fue superficial a la hora de explicar el cambio y las estrategias utilizadas para la comprensión de la implementación.

Al contrastar nuestra opinión con la de algunos expertos, coincidimos con la clasificación dada por De Miguel (2005), refiriéndose precisamente al cambio y los niveles de responsabilidad que deben existir para este cambio y aterrizándolas a nuestro contexto de estudio, podemos inducir entonces que el segundo nivel, importante a nuestro criterio, por ser el enlace entre quien lo “aprueba” y quien lo “ejecuta”, por la responsabilidad que tiene en la “preparación” de asumir el cambio, no jugó el papel de prioridad e importancia que esto meritaba.

No obstante a esto y siguiendo con lo que denomina De Miguel (2005) como “plano de responsabilidad” en la toma de decisiones, en relación con el establecimiento de las condiciones para que se pueda producir este cambio y su implementación efectiva, atribuimos alguna cuota de responsabilidad al nivel que “aprueba”, debido que a nuestro criterio, el plan de estudio presentó dificultades en

su inicio por la falta de comprensión de la nueva propuesta, a pesar de haber sido expuesto por la instancia superior a todos los profesores en una conferencia, donde se explicitaba el cambio. Aunque no está en vigor oficialmente y lleva varios años de implementado, en sus comienzos hubo confusión en los años que duraría la carrera, tema que exponen profesores y alumnos en sus entrevistas como un proceso de confusión que duró más de un año y que fue acompañado por la incertidumbre de no saberse con precisión su desarrollo.

La valoración expresada por los egresados de lo que fue para ellos los estudios de pregrado dan fe de conformidad y de haberse sentido preparados para su enfrentamiento con la practica profesional, sin embargo estos criterios contrastan con los expuestos por algunos estudiantes que manifiestan sus inquietudes respecto a su formación, producto de la concepción general que interpretan de su preparación, unido a la poca experiencia de alguno de sus profesores y la deficiente situación que presentan los recursos para la docencia y la escasez de bibliografía que se interpreta de sus comentarios.

## **6.2.- Las interrogantes ante las “Habilidades Profesionales Básicas”.**

### **6.2.1- Análisis en el conocimiento de Habilidades profesionales básicas.**

Las habilidades profesionales perfiladas para esta carrera de Cultura Física, se declaran muy explícitamente dentro de los objetivos generales en el modelo del profesional diseñado para este nuevo plan de estudio. Donde son categorizadas como habilidades básicas y habilidades específicas del ejercicio de la profesión.

Para Mingorance (2002), la enseñanza superior la finalidad formativa que pretende es el desarrollo, más o menos general o específico, de ciertas habilidades profesionales. Afirmación que demuestra la importancia de estas en el desarrollo profesional del egresado.

En el transcurso de la investigación se detectaron algunas deficiencias en la formación de habilidades profesionales en el alumnado, liderado por la falta de experiencia de la mayoría de los profesores en la incorporación de estas en su

planificación e impartición de sus asignaturas y el desconocimiento total de la formación de manera conciente, por parte del alumnado.

En las entrevistas realizadas, los estudiantes en sus comentarios nos alegan sobre el poco conocimiento que tienen de este tema donde exponen que <<*Nunca nos han hablado de esas habilidades profesionales básicas que usted dice*>> (Estudiante\_4D, 135-161), y además lo entienden como algo sumamente importante en su desarrollo <<*...para saber de manera conciente en qué debemos prepararnos más y de cierta forma saber que nos puede estar faltando para ser un profesional.*>> (Estudiante\_2A1, 137-145). Por otro lado se intuye en las entrevistas, la incertidumbre del profesorado en este tema donde al preguntarles al respecto muestran dudas de lo que se les está hablando. Esto no se generaliza en todos los participantes, debido a que los profesores de mayor experiencia, en sus explicaciones, dan muestras de su conocimiento al respecto. Desde el otro vértice de análisis, también los egresados muestran desconocimiento de ellas al referir que no saben de lo que se les está hablando cuando en sus criterios se aprecian comentarios como <<*A lo mejor en otro tiempo se le llamaba de manera diferente, pero ahora mismo no sé de que me estas hablando.*>> (Profesor\_M1, 66 - 67). Muchos de estos profesores egresados imparten docencia en las sedes universitarias y alegan de manera valiente y abierta que no tienen en cuenta estas habilidades profesionales que aparecen en el modelo del profesional del plan de estudio.

Pensamos que la incorporación de las habilidades profesionales básicas a las estrategias metodológicas de los docentes podría ser el punto de partida para que este proceso se haga con la eficiencia que lo exige el modelo del profesional de esta carrera. Para ello abría que “*romper el concepto tradicional lineal del profesor (contenidos-métodos de enseñanza-sistemas de evaluación)*” De Miguel (2005), elaborado por este autor a raíz de los postulados de (Biggs, 2005; Prieto, 2004) que lo denominan como un “*alineamiento constructivo*” donde los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se elaboran paralela e integradamente en relación con estas habilidades profesionales.

Partiendo de estos criterios en los cuales coincidimos, somos de la opinión que el alumnado, como principal agente a transformar, debe estar conciente y motivado para ello, debido a que de no estar presente en ellos el principio de “*conciencia-actividad*” de la Pedagogía, adolecería de objetividad este proceso y le estaría negando al principal implicado, el uso de sus propias estrategias de aprendizaje por las que se aboga en la actualidad.

Después de haber interpretado los postulados de los expertos y el análisis de los resultados de las entrevistas en este tema, somos del criterio que de conjunto con la disposición de que el profesorado sitúe en el centro de la planificación metodológica, las habilidades profesionales que se deben lograr; debe estar presente la orientación y guía de la motivación a la adquisición consciente de estas habilidades profesionales por parte del alumnado, para que el mismo sea capaz de crear sus propias estrategias en la formación de estas.

Esto nos va a ayudar a que el profesorado, partiendo de las habilidades profesionales como centro y núcleo de su planificación pueda dirigir las en su intervención en las diferentes tipologías de clases y el estudiante a su vez pueda interactuar con ellas, de manera consciente, para su preparación.

### **6.2.2.- Disgregación de las habilidades profesionales básicas en su análisis individual.**

*Desarrollar una comunicación dialógica basada en el intercambio de opiniones y el respeto mutuo, con adecuada expresión oral y escrita* es una de las habilidades profesionales básicas que propone el modelo de profesional. Sin embargo esta habilidad profesional se aprecia a través de las entrevistas en los diferentes vértices que se analizan como habilidades no programadas con intencionalidad en el desarrollo curricular, donde se aprecia una tendencia al reconocimiento en la evaluación por este motivo.

Los egresados también denotan que en sus tiempos tampoco esta habilidad profesional fue formada con intencionalidad, anunciando que la manera de formar esta habilidad a través de las diferentes tipologías de clases, se hacía con la intención de evaluar contenidos y no la habilidad profesional como tal, aunque fuese

evidente su formación. Veamos este comentario que esboza claramente lo analizado con anterioridad y a la vez confirma el desconocimiento de la formación de esta habilidad de manera consciente, tratado en el apartado anterior.

*“Mira es muy probable que la planificación de seminarios, clases de taller, el profesor las haya planificado para desarrollar habilidades de comunicación en nosotros que éramos estudiantes, lo que yo no recuerdo es que me hayan dicho que el seminario era para eso. Por lo regular lo que más te medían eran los contenidos del tema que se estaba tratando”.*

(Profesor\_M3, 75-94)

Visto desde otro prisma, se aprecia el uso de estas tipologías de clases para el logro de esta habilidad profesional, pero concluimos al entrelazar los criterios en los tres agentes que analizamos, que estas se realizan como algo rutinario que ha trascendido a lo largo de los años de docente a alumno como paradigma de enseñanza, donde los docentes de poca experiencia realizan un proceso de imitación de la práctica de la enseñanza que recibieron.

Otra alternativa que suelen utilizar es seguir al pie de la letra las prescripciones y mandatos curriculares, sin crítica ni discusión. Estas alternativas son utilizadas ya que no pueden usar un conocimiento profesional que guíe su práctica, debido a que no lo han desarrollado en su período de formación (Valli, 1989; Tickle, 1993).

Queda claro además para el profesorado que estas habilidades profesionales no son evaluadas cuantitativamente, solo relacionan su vinculación a los contenidos.

*La interpretación y comunicación de información especializada en idioma inglés de manera primaria*, es otra de las habilidades profesionales que se analizan y donde se aprecia que en muchos profesores no existe ni siquiera la intención de la formación de esta, manifestando que les falta preparación en ese idioma para afrontar la formación de sus estudiantes en esta dirección, y otros que aceptan que es una de las deficiencias que tienen en las que deben trabajar e insistir mucho más.

Al analizar los criterios abordados por los más afectados, se denotan criterios que refuerzan lo anteriormente expuesto y la necesidad que exigen estos para su formación. Veamos este ejemplo:

*“Yo no recuerdo haber tenido que buscar algo en inglés, ni traducir algo específico de alguna asignatura, que yo recuerde esa vinculación de las que nos está preguntando hoy, aquí no se ha hecho y creo que nos haría mucha falta también”.*

(Estudiante\_4D, 135-161)

Haciendo alusión a los contenidos de la asignatura de inglés que se imparte en la carrera, se aprecia el reclamo de los estudiantes que sea valorada la vinculación de esta asignatura hacia un vocabulario en inglés que tenga relación con las diferentes ramas de la carrera, donde el alumnado pueda profundizar en dependencia de sus intereses.

Por los criterios de los egresados, se puede inducir que esta deficiencia viene desde planes de estudios anteriores, debido a que por los comentarios que estos profesores egresados manifiestan, demuestran también la superficialidad del logro de esta habilidad profesional en su etapa de estudio.

Por todo lo anteriormente expuesto catalogamos a esta habilidad como una de las de mayor dificultad en su formación, teniendo en cuenta que para su desarrollo no precisa de un medio específico determinado, sino más bien de una buena estrategia del docente en este sentido, donde vaya implícito su preparación para afrontarla y la motivación del estudiante para asumirla.

Otra de las habilidades profesionales básicas que deben de fomentar durante la carrera el alumnado es la de *“Argumentar sus criterios y acciones profesionales sobre la base de las Ciencias Pedagógicas y de las aplicadas a la actividad física”*.

Dentro del proceso comunicativo en el aula adquiere mucha importancia la argumentación, el cual según algunos expertos es un fenómeno discursivo complejo que tiene como objetivo convencer al auditorio en la veracidad de lo que se plantea y que dentro de sus peculiaridades está su carácter dialógico y argumentativo, (M.Josep, 1995 y A.Cros 1995).



En esta habilidad se denota también cierta debilidad en su formación debido a que los profesores en las entrevistas dan muestras de un desarrollo paralelo con los contenidos de sus asignaturas, lo que lo hace evidente que tampoco tienen planificada una estrategia de formación en este sentido.

Al contrastar las opiniones del profesorado con otro de los vértices de la investigación, nos percatamos que el alumnado reconoce que esta habilidad no es tan exigida por el profesorado, ni tampoco se les plantea como algo que deben lograr a través de la orientación de un estudio que luego se evaluaría o una tipología de clase determinada o planificada con ese objetivo. Veamos este ejemplo que apoya el análisis anterior.

*“Es posible que en algún seminario uno mismo haya reflejado la bibliografía con la que se haya preparado, pero no ha existido tanta exigencia por parte del profesor, para que uno haga referencia sobre que fundamentos se está expresando”.*

(Estudiante\_5D, 165-180)

A la hora de exigir que se *empleen métodos investigativos en la solución de problemas profesionales*, como otra de las habilidades profesionales básicas a lograr, se observa que hay mejor orientación hacia esta habilidad por parte del profesorado expresado en los tres vértices.

Al realizar la comparación de la información entre los tres agentes del proceso, nos percatamos que se ha ido ganando mucho en la orientación de fomentar el desarrollo de esta habilidad a lo largo de los años y en el desarrollo de los planes de estudios. La conclusión a la que arribamos es producto de la opinión de algunos egresados de los primeros planes de estudio dentro de los participantes, que exponen la insuficiente exigencia en este sentido de aquellos profesores que les impartieron los contenidos, afirmación que fue refutada en el mismo debate por otros profesores egresados de planes de estudio más avanzados que manifestaban que en su tiempo de estudio, hubo una exigencia en la orientación de la formación de esta habilidad.

En la actualidad, el alumnado y el profesorado demuestran con sus declaraciones como se hace en la hoy en día para trabajar esta habilidad profesional, de esta forma podemos inferir que es una de las que mejor se

encuentra. Se observa la creación de grupos científicos de estudiantes en las asignaturas como algo relevante y muestran lo que se hace para lograr resultados satisfactorios en esta habilidad, demostrando la disposición que tienen en este sentido, aunque se aprecia además en algunos profesores de experiencia limitada poca exigencia en este sentido también, es evidente que el déficit de algunos recursos hacen que no pueda llevarse a cabo con la eficiencia que requiere.

Los problemas que plantea la habilidad profesional básica de *utilizar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la búsqueda, intercambio y procesamiento de la información* como otras de las habilidades a lograr, están dirigidos fundamentalmente a los déficit de recursos que más adelante como apartado estaremos comentando.

Teniendo esto como punto de partida, es bueno señalar que en el desarrollo de esta habilidad se observa la orientación y la exigencia por parte del profesorado en el uso de estas técnicas, pero a la vez se suma el reclamo por parte del alumnado, de que no tienen las condiciones creadas para tanta exigencia en este uso, que hace que se pierda mucha motivación de adquirirlas al acumularse en sus tareas y ver que son escasos los medios para cubrir las orientaciones, así como las condiciones en el uso de los adelantos en la búsqueda de información digital. Veamos como ejemplo de lo que decimos en esta intervención de uno de los estudiantes.

*“¿Cómo podríamos buscar en Internet si no tenemos condiciones creadas para eso? Creo que no vale la intensión si de antemano se sabe que no va a haber un resultado”.*

(Estudiante\_5T1, 113-172)

Alientos importantes nos llegan desde las opiniones de los estudiantes al ver como interiorizan en sus intervenciones la importancia que le meritan al desarrollo de esta habilidad profesional, sin embargo nos proporciona cierta angustia al comprender por sus intervenciones, que el proceso de enseñanza aprendizaje de la computación no ha sido del todo exitoso por el déficit de recursos y de docentes capacitados para ello, como se ha analizado con anterioridad en el apartado específico de su análisis.

### **6.3.- El profesorado frente al cambio.**

Al adentrarnos en la búsqueda de la información de los principales problemas que afectaban la docencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudios de la carrera, pudimos percatarnos en los criterios que emergieron de las entrevistas, principalmente de aquellos profesores directivos, que la determinación de la dependencia de la facultad de Cultura Física hacia el INDER de manera brusca, permitió que la atención directa y el abastecimiento de recursos que la Universidad destinaba hacia estos estudios se vieran limitados y en algunos casos retirados.

El INDER no tenía y aún no posee, las condiciones necesarias, a nuestro criterio, para asumir las necesidades y recursos para enfrentar la docencia universitaria de esta carrera, por lo que las limitaciones fueron el escenario principal de los problemas que a partir de aquí se atomizaron en el buen desenvolvimiento del proceso docente educativo.

La Facultad de Cultura Física de Cienfuegos, enclavada en el recinto universitario, producto de no tener edificación para donde establecerse, tuvo que permanecer y aun permanece en la Universidad hasta que este problema pueda ser resuelto, por quienes deben asumir esta responsabilidad a nivel de gobierno provincial y de las organizaciones políticas provinciales que también pueden hacer presión en este sentido.

Por <<...*el hecho de estar dependiendo metodológicamente de un organismo y administrativamente de otro, que es el caso de la Universidad y del INDER.*>> (Decano, 40-58), ambos ministerios tuvieron que establecer una resolución ministerial que establecía, la atención en algunos aspectos por parte de algunos centros universitarios que se encontraban con esta misma realidad en el país, con el objetivo de contener algunos de los problemas que estaba provocando el cambio.

Otro de los problemas que a raíz del cambio se produjeron, fue la incorporación de muchos de los profesores a los departamentos, que antes de la integración de esta Facultad a la Universidad, pertenecían. Otros también pasaron a ocupar cargos administrativos en la Universidad, provocando el alejamiento de

profesionales con categoría docente de experiencia e incluso con categoría científica de doctor. La intervención que agregamos esclarece por sí sola, el criterio emitido al respecto.

*“Si está afectando a los profesores desde el punto de vista de lo material y desde el punto de vista de la formación de doctores te pongo ejemplo: Siendo nosotros Universidad pudiéramos tener en la actualidad alrededor de 10 a 12 doctores, al producirse la separación de la facultad de la Universidad, un grupo de profesores que eran de la Universidad cuando nos integramos, tuvieron que asumir su docencia en la Universidad, y en la actualidad nosotros contamos con tres doctores pero ya te digo, de la forma que no nos hubieran separado tuviéramos ahora entre 12 doctores promedio. Ya la Facultad tuviese un indicador que nos ponía por encima de todas las facultades del país”.*

(Decano, 40-58)

Evidentemente en el análisis de este tema, podemos hacer mención a la citada frase de la famosa y controversial “Ley de Murphy”, donde entre tantas de las mutaciones que ha sufrido encontramos precisamente la que sintetiza que *“Lo que pueda salir mal, saldrá mal”* que se acoge perfectamente a lo que pudiéramos concluir en este caso, donde a nuestro criterio, muchas de las problemas que se provocaron a raíz del cambio no se tuvieron en cuenta y permitieron que se desencadenara toda la gama de dificultades que se detectan hoy en esta investigación.

Las estrategias que se han realizado para continuar con la preparación de los profesores de nuevo ingreso en la enseñanza superior, debe estar encaminada a una formación permanente que avale sus conductas regidas por las indicaciones metodológicas del plan de estudio que representan, en el cumplimiento de los objetivos del modelo del profesional.

El trabajo metodológico departamental ha estado en función de las deficiencias mostradas por su claustro, aspecto que vemos de manera positiva en este sector, pero a nuestro criterio ha sido deficiente en la preparación y aclimatación de las nuevas oportunidades que brinda el nuevo plan de estudio, donde la integración de las asignaturas es clave en la relación interdisciplinaria por la que aboga dicho plan de estudio y además en la manera de poderlo aterrizar en la práctica, para que pueda ser objetivamente cumplido.

Se denota en las entrevistas el poco trabajo que tienen aquellos profesores de poca experiencia con el plan de estudio, lo que hace evidente que en la elaboración de sus asignaturas no tengan en cuenta dicho plan para su preparación. El diálogo que les mostramos es una muestra de lo que planteamos, que aunque no deja de ser solo un ejemplo, da fe de la poca manipulación en el manejo del plan de estudio para la preparación de sus asignaturas.

*“Investigador: ¿Has tenido la posibilidad de leer el plan de estudio “D”?*

*No”.*

*Investigador: ¿Conoces sus objetivos generales?*

*Lo conozco por otros profesores, pero no porque me lo hayan dado”.*

*Investigador: ¿No te has motivado para buscarlo, para ver que pretende este plan de estudio?*

*Sí, pero no sé cómo adquirirlo”.*

(Profesor\_YE, 26-36)

Intervenciones de otros profesores demuestran que se han realizado acciones en la interpretación del plan de estudio a los profesores, donde *Se tocaron cosas como los objetivos generales de la carrera entre otras cosas.* >> (Profesor\_YO, 130-140), pero consideramos por los resultados que se recogen en esta investigación que aun se debe trabajar mucho más para que sea interpretado e implementado con la calidad requerida, haciendo cumplir los objetivos para lo que fue propuesto.

Un tema que merita especial atención es el caso de los alumnos ayudantes, que indudablemente realizan una labor excepcional al tener que enfrentar una docencia y una manera de impartirla totalmente desconocida para ellos y donde se aprecia la poca atención de tutoría o asesoramiento metodológico que deben tener. Veamos esta opinión al respecto.

*“... anteriormente nos habían asesorado, pero fue por arriba, me entregó el programa de la asignatura y ya a partir de ahí empecé a impartir las clases. En par de ocasiones, muy pocas, sinceramente fui a ver a la persona que me asesoraba”.*

(Alumno\_ayudante G, 89-95)

Este ejemplo nos da una medida de las vulnerabilidades que pueden estar acaeciendo por este motivo en la formación profesional de estos alumnos

ayudantes, donde denota además que no hay un seguimiento estructurado por parte de aquellos a los cuales les compete la preocupación de la calidad de la docencia en la facultad. Alumnados y Egresados registran el esfuerzo que realizan estos alumnos ayudantes en sus intervenciones, pero reconocen que la calidad en la docencia no es buena. Pensamos que estos alumnos ayudante tienen lo más fundamental que es la motivación y el valor de enfrentarse a un grupo contemporáneo con ellos para impartirles contenidos, sin embargo, no se aprovecha al máximo esta motivación en aras de su preparación. En ellos también se observan vestigios de no hacer uso del plan de estudio y de no reflejar en sus clases, objetivos del modelo del profesional trazados en dicho plan. Observación que no necesita ser esclarecida por todo lo anteriormente expuesto.

Coincidimos con Imbernón (1994:47) cuando manifiesta que *“el desarrollo profesional ha de entenderse como una evolución continua y un proceso dinámico”*, pero por las características que presenta la propuesta de dicho plan de estudio en la exigencia de la preparación del claustro, principalmente a aquellos profesores de poca experiencia en la Enseñanza Superior, debe ser continua, controlada y evaluada, hasta que sea de su total entendimiento y convencimiento. Opinamos a modo de resumen que este *“...cambio metodológico implicará un gran esfuerzo y una apuesta personal por parte de los profesores. Lograr este compromiso y mantenerlo requerirá de procesos de evaluación formativa que incluya elementos importantes de motivación e incentivación”*. De Miguel (2005).

Otros de los temas de especial interés en este apartado de análisis es lo referido a la baja formación de los docentes de las escuelas que tutorizan las prácticas de los alumnos en las escuelas.

Sobre este tema debemos comenzar por aclarar que muchos de los profesores que hoy imparten la asignatura de Educación Física en los diferentes niveles de enseñanza de la provincia, son profesores que se encuentran estudiando en las sedes provinciales universitarias y que aun no se han graduado.

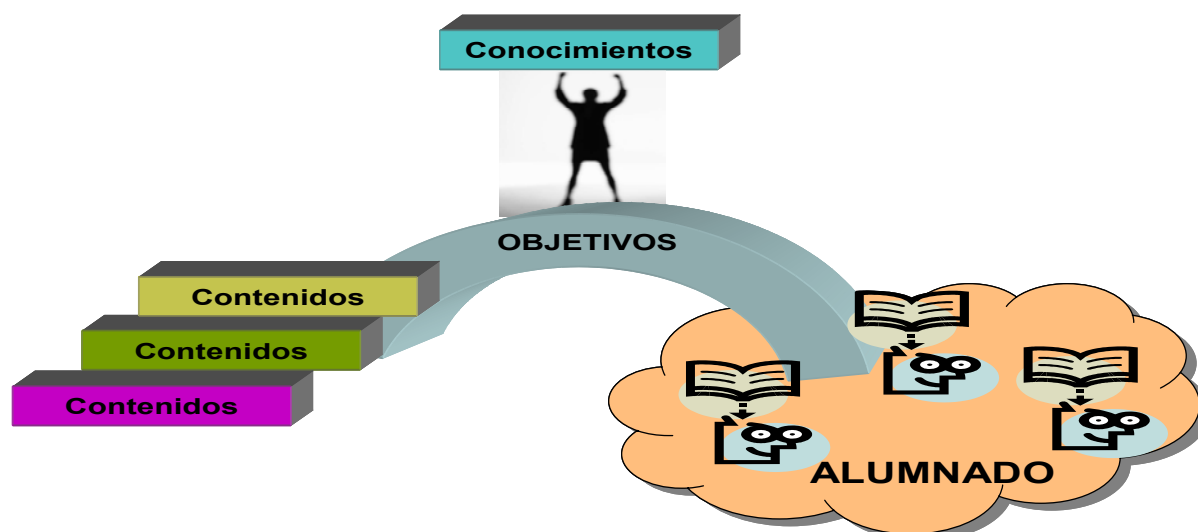
Después de un profundo análisis que pudiera ser tema de otra investigación, llegamos a la conclusión de que la principal falta de profesores de Educación Física

en las escuelas, ha sido promovida por el cumplimiento de misión a Venezuela de una gran parte de estos profesores, para no ser absolutos, provocando que hayan sido sustituidos por estos profesores en formación. De ahí que el alumnado en sus intervenciones critique la objetividad de designar como tutor de práctica en las escuelas a estos profesores en formación, que en ocasiones se encuentran cursando la licenciatura en años inferiores. Por lo que de esta manera entendemos que debe ser un poco más estudiada y analizada la planificación de la práctica docente para que esta lleve implícita la calidad en la formación que se pretende con ella.

## 6.4.- Luces y sombras en la implementación del currículum.

### 6.4.1.- El valor de los contenidos frente a los objetivos. “Aprender a hacer”, frente a aprender “Para qué hacer”.

Para comenzar el análisis de este apartado creemos importante establecer algunos conceptos y postulados de algunos expertos, de manera que nos sirva de apoyo en el posterior análisis de lo que muestran las entrevistas en el discurso del profesorado sobre el tema que nos atañe.



Muchos autores han escrito sobre el tema de la constante controversia en la Pedagogía entre el objetivo y el contenido, donde ha quedado muy claro la importancia que merita siempre el primero para la materialización eficiente del

segundo. *“El contenido se manifiesta en el fenómeno pedagógico, el objetivo subyace, es su esencia”*. Álvarez de Zayas (1999).

En la interpretación que hacemos de este criterio y de muchos otros aportes de diferentes autores que hablan sobre el tema, es que indudablemente pueden existir disímiles “contenidos” a tenerse en cuenta en un proceso docente determinado, desglosados en asignaturas que agrupen conocimientos afines; pero si el docente, como máximo y único enlace entre el estudiante y ese contenido, no se traza como “objetivo” enseñarlos, revelarlos, y además demostrarles la importancia que tienen en su comprensión; estos conocimientos no llegarán al alumnado en la función de alcanzar un resultado cualitativamente nuevo en el desarrollo del estudiante.

Después de esta reflexión y adentrándonos en lo que evidencian los resultados de las entrevistas realizadas al profesorado, notamos en estas que aún no se ha interiorizado del todo la manera de emprender la enseñanza desde la óptica que muchos expertos se han encargado de esclarecer a lo largo de los años.

En el análisis realizado a las entrevistas del profesorado en el tema, se denota una diferencia en el entendimiento de la reflexión que hemos hecho con anterioridad, donde se aprecia que los profesores de menos experiencia, conocen de la importancia de los objetivos, pero siguen priorizando en su planificación los contenidos, antes que los objetivos. Por lo que es evidente que están elaborando los objetivos erróneamente, subordinando los mismos a los contenidos que deben impartir como materia. Muestra de ello lo manifiesta este docente de poca experiencia cuando nos dice que *<<...analizando el contenido que me toque impartir derivo los objetivos de la clase, me enfoco en lo que quiero lograr. >>* (Profesor\_JF, 8-15).

La diferencia de criterios la observamos al contrastar con la opinión de los profesores de más experiencia, donde interpretan el proceso tal y como lo plantean los expertos que defienden este tema y que como ejemplo hemos querido mostrar en el gráfico que anteriormente elaboramos, en aras de esclarecer mucho mejor la importancia que tiene el “para qué enseñar” en relación con “lo que debo enseñar”.



Esta intervención que les mostramos a continuación, contrasta perfectamente con la opinión del docente de poca experiencia anteriormente ejemplificado.

*“Los objetivos son esenciales siempre, si voy a hacer un estudio de la clase antes de enfrentarme al alumno tengo que partir de los objetivos y cuando le estoy dando la clase al muchacho tengo que partir del objetivo porque es el órgano rector donde te vas a guiar para proponerte metas durante una clase, durante el curso, durante la carrera”.*

(Profesor\_L, 52-71)

Marcada la diferencia de criterios entre docentes de menor y mayor experiencia, entendemos que se debe seguir insistiendo en esclarecer a través de la superación a estos profesores de poca experiencia, en el convencimiento de la siempre y confusa polémica entre el objetivo y el contenido a la hora de la planificación docente. Donde precisamente, producto de este dilema, se comete el error de malinterpretar el objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje al que debe enrolarse, provocando el no cumplimiento de objetivos generales del propio modelo del profesional de la carrera, al no formar las competencias profesionales que deben lograr estos durante el desarrollo de la misma.

#### **6.4.2.- El problema de la metodología en la enseñanza.**

Al tener previsto el análisis realizado en el anterior subepígrafe se hace lógico el poco conocimiento de las posibles vías o caminos en el logro de los objetivos que deben ser trazados por estos profesores de poca experiencia, por lo que se observa también la incertidumbre de no saber que “métodos” utilizan en el desarrollo de sus clases. Una de las intervenciones que, como ejemplo, traemos a continuación, nos da la medida de la situación que presenta la relación que debe haber entre el objetivo que deben trazarse y los métodos que deberán utilizar para hacer cumplir los mismo.

*“Creo que los tengo en cuenta [...en referencia a los métodos], pero de conocerlos como tal por nombres, no te lo puedo decir así. Estoy seguro que los empleo pero por nombre... No sé explicativo, verbal. Existen métodos reproductivos, pero decirte que este método es el que yo aplico, a la hora de planificar yo no me pongo a escoger entre tantos métodos los que puedo utilizar”.*

(Profesor\_YE, 46-62)

Este criterio ejemplificado nos afianza la importancia del análisis realizado en el subepígrafe anterior, demostrando que estos profesores de poca experiencia necesitan esclarecer la dialéctica de este proceso con el fin de poder llevar a cabo la docencia, con la calidad y la visión que se quiere de ella, donde se hace evidente la presencia de métodos en sus clases, pero sin el conocimiento por parte de ellos, de qué método es el que están aplicando en una clase determinada.

En el apartado de análisis del profesorado se expone la diferencia de este tema entre estos profesores de poca y mayor experiencia, donde se denota el conocimiento y la conciencia en la aplicación de los métodos que poseen estos profesores de más experiencia en sus planificaciones, avalando también su posición ante el dilema que se muestra entre los objetivos y el contenido.

Al analizar la premisa de que los componentes que integran el proceso docente educativo se deben ver como un sistema y en siempre constante relación, podemos inferir que aquellos profesores de poca experiencia, al tener indecisiones en relación a la prioridad que deben tener los objetivos para su planificación, también presentan problemas en la selección del método a utilizar y donde en algunos casos, ni siquiera los tienen en cuenta en su planificación.

#### **6.4.3.- Diferentes miradas sobre la evaluación, especialmente la que tienen los alumnos frente a la que perciben los profesores.**

El concepto basado sobre el criterio de otros expertos que esboza Díaz (2005) sobre la evaluación, donde la considera como “*el elemento fundamental que orienta su trabajo*” refiriéndose al alumnado, es el inicio de este subepígrafe, en él analizaremos las opiniones de estos y las del profesorado.

Partiendo de los supuestos abordados del alumnado sobre el tema, se observan criterios de entender la importancia que le atribuyen a la evaluación para su formación profesional cuando abordan que <<*Las evaluaciones sistemáticas nos favorecen porque nos obligan a estudiar diariamente, de esa manera uno se va preparando sistemáticamente y a la hora de la evaluación final ya hay una mejor preparación para el examen final.*>> (Estudiante\_4A2, 134-137).

Sin embargo esta importancia atribuida por parte del alumnado no es del todo aprovechada a nuestro criterio por parte de algunos profesores que no interiorizan que *“desde la perspectiva del alumno los exámenes son el elemento fundamental que orienta su trabajo, su aprendizaje”* Morales (2000). Por lo que en la medida que se tenga en cuenta este componente del proceso de enseñanza aprendizaje a la hora de la planificación, podrá contribuir mucho mejor en la manera de actuación del alumnado en la búsqueda de estrategias que le permitan adquirir los conocimientos que posteriormente le serán evaluados.

Muchos de estos estudiantes entrevistados coinciden en *<<...que la evaluación que más le favorece al estudiante es la oral...>>* (Estudiante\_1A1, 202-207). Por lo que la evaluación que más es mencionada por ellos a lo largo de la entrevista es el “seminario”, ya sea para opinar a favor o en contra de este tipo de evaluación, porque algunos estudiantes la interiorizan como una manera de romper la rutina de evaluación y otros coinciden con criterios como este la importancia del seminario:

*“El seminario te da la posibilidad de confrontar criterios de rectificar o ayudar al que pueda estar equivocado con tu criterio y quizás convencerlo o convencerme del error, pero en una prueba escrita no tienes esa posibilidad y si te equivocas pierdes”.*

(Estudiante\_7A1, 200-216)

Otro de los temas en atención a la evaluación, es la exigencia por parte de los profesores en algunos trabajos extraclases que son evaluativos, en la vinculación con las tecnologías de la información y las comunicaciones; aun sabiendo las deficiencias que presentan en la facultad en la escasez de recursos necesarios para esta vinculación.

Como tema final de este subepígrafe nos vamos a referir a la evaluación final que harían como finalización de sus estudios y donde se propone en este nuevo plan, la realización de un examen integrador para aquellos que cuyas notas de todas las asignaturas aprobadas, estén en una media por debajo de un promedio exigido en dicho plan. Proponiendo la realización de la tesis de grado como un estímulo logrado a lo largo de su formación.

Aún cuando el primer año de graduación para este plan, estaba corriendo por su cuarto año, no se había definido si se efectuaría o no de esa manera la evaluación final de los estudios de la carrera, siendo esta como es lógica una de las principales preocupaciones de los estudiantes. Este comentario expuesto por este alumno, comenta la preocupación a la que hacemos referencia.

*“Entonces no sabemos si vamos a hacer tesis o trabajo integrador, no sabemos en que podemos prepararnos, porque supongamos que tengamos que hacer una tesis final, uno debe preparar las condiciones para preparar el tema, entre otros detalles, pero no sabes si lo que vas a hacer es tesis o trabajo integrador. Unos dicen que vamos a hacer trabajo integrador, eso fue lo que nos explicaron en una ocasión, cuando dijeron que la carrera iba a bajar a cuatro años, es decir que si terminamos la carrera el curso que viene, no sabemos que es lo que vamos a hacer para finalizar la carrera”.*

(Estudiante\_3T1, 111)

#### **6.4.4.- Las Habilidades Profesionales Básicas en el desarrollo práctico del currículum.**

Partiendo como base de lo que ya hemos analizado en epígrafes anteriores sobre el tema de habilidades profesionales básicas y las deficiencias que tienen a la hora de su formación desde la visión del profesorado. Queremos en este pequeño subepígrafe realizar el análisis de este tema, desde un enfoque curricular que nos permita esclarecer mucho mejor la situación existente.

Se observa muy claramente en los análisis realizados con anterioridad, que estas habilidades profesionales, que aparecen en el modelo del profesional de la carrera, no se están acoplando en el desarrollo del currículum de la mejor manera posible, ya sea en la falta de recursos, como en la falta de estrategias propias de acoplamiento de estas con la instrucción.

Creemos importante que se debe trabajar sobre la base de crear estrategias encaminadas al logro de aterrizar estas habilidades dentro de la planificación docente, de manera que el profesor tenga la obligación y la necesidad de utilizarlas en su quehacer diario dosificadamente; rectoradas y controladas por la disciplina a la que pertenezca cada asignatura. Además de que estas también sean colegiadas con el alumnado, para que puedan ser interpretadas por estos de una forma

conciente, donde desde esta visión ellos puedan saber formar y perfeccionar estas habilidades profesionales en cada una de sus actuaciones y utilicen sus propias vías y caminos para el logro de estas.

## **6.5.- El eterno ausente: los recursos y medios para la enseñanza.**

### **6.5.1.- Los problemas que plantea la falta de recursos en el desarrollo del currículum. Limitaciones a las que obliga.**

Tomando en cuenta el concepto de “recursos” que nos aporta la biblioteca de consulta, donde se considera como “*medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende*<sup>5</sup>” y que incluye al medio como algo que puede servir para un determinado fin.

Después de analizar en cada uno de los vértices que investigamos el problema de los recursos docentes y medios para la enseñanza, corresponde a este epígrafe contrastar todos los matices que de ellos se derivan, con el objetivo de comparar los criterios expuestos en cada uno de los vértices. Donde como se puede apreciar en el análisis individual de cada apartado, todos los recursos docentes que cada uno de estos agentes del proceso, plantean en sus entrevistas, coinciden en las deficiencias que presentan estos para el buen desempeño de la docencia.

El mobiliario como medio auxiliar, denominado así por el colectivo de autores en el libro “*Pedagogía*”, contribuye a revelar la información contenida en los medios de enseñanza y donde se crean las condiciones para el desarrollo del proceso docente. Por lo que es extremadamente importante tener las condiciones creadas, para que estos medios auxiliares, refuercen la calidad de la docencia, aspecto este que se denota como uno de los problemas que plantean profesores y estudiantes en el buen desempeño de la enseñanza y el aprendizaje, debido a que existen problemas con la escasez de aulas y la calidad del mobiliario, como producto de la separación institucional que sufrió la facultad y la cual fue analizada con profundidad en el epígrafe 6.3. “*El profesor frente al cambio*”.

---

<sup>5</sup> Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2004. © 1993-2003.

Dos intervenciones que nos apoyan el análisis, se hacen presentes a continuación:

*“Otra de las carencias que tenemos nosotros los del curso para trabajadores son las aulas, porque no tenemos aulas fijas. Eso está desde primer año, le pongo un ejemplo: Si estamos en un aula para dar una clase y esa aula es del diurno, pues sencillamente nos sacan del aula y a buscar otra para ver donde terminamos de dar la clase. Eso nos afecta porque el tener que estarte moviendo de un lugar a otro e incluso dar clases en lugares sin condiciones, nos afecta en el aprendizaje”.*

(Estudiante\_4T2, 114-123)

*“...y otro aspecto que nos afecta en el proceso de formación del profesional es el mobiliario, tenemos las aulas con difíciles condiciones, no tenemos corriente en las aulas, no hay como utilizar un video, un equipo de punta, un equipo de alta tecnología que se auxilie al nivel de conocimiento del estudiante, es decir, que facilite al estudiante poder apropiarse de las habilidades, de los conocimientos, instruirse en un mundo que quizás no conoció, un mundo que quizás conocía someramente, tampoco las aulas cuentan con seguridad, al no tener seguridad, no podemos poner allí nada que el alumno pueda acceder, tampoco tenemos en las aulas el mobiliario correcto, me refiero a mesas, pupitres, sillas, que están en mal estado, rota, floja y eso desde el punto de vista psicológico afecta...”.*

(A\_Vicedecano, 86-91)

Las deficiencias de esta índole, provocan que los reclamos del estudiante se hagan visibles en la utilización de aquellos medios audiovisuales que al no tener las aulas las condiciones necesarias para su instalación, les facilita la negación de su utilización. Una intervención en tono a este tema de un estudiante, traemos como muestra de este análisis.

*“También creo que la escasez de medios audio visuales, entre otras cosas que puedan facilitar la preparación tanto a los profesores como a nosotros los estudiantes”.*

(Estudiante\_4D, 122-125)

Otro de los problemas por recursos observados en las entrevistas es el caso de los medios de enseñanza que necesariamente crean habilidades en el alumnado, como es el caso de los medios deportivos con deficiencias, que los propios agentes del proceso se encargan de sacar a relucir en sus intervenciones, por la necesidad y la importancia de su uso que le atribuyen a la calidad de la docencia.

*“...otro aspecto que nos ha llevado tenso ha sido el problema de los materiales deportivos, en este caso balones específicamente para los deportes con pelota, la carencia de los mismos no permite el desarrollo de habilidades deportivas necesarias o con la calidad necesaria en los estudiantes, en otros estudiantes que presentan más dificultad para adquirir habilidades, ya que en muchos casos no tenemos los balones y otros casos los tenemos pero lo tenemos en mal estado, que tampoco sirven para desarrollar una habilidad, más bien en lugar de formar la habilidad, lo que hacen es deformar la habilidad, entonces esto son cuestiones que nos han afectado...”*

(A\_Vicedecano, 86-91)

Hay dos recursos docentes que precisan de una atención más especial por la importancia que tienen en el desarrollo de las competencias profesionales que, a lo largo de la carrera, deben ir formando estos estudiantes y donde están incluidos, precisamente los conocimientos de las materias objeto de estudio, las habilidades profesionales que se deben adquirir durante el proceso y aquellos valores en la personalidad del individuo, que harán de él un ente preparado para solventar cualquier problema en la vida social y profesional que se le presente.

Uno es el caso de la escasez de bibliografía actualizada y el otro es la situación que presenta el poco uso de las técnicas de la información y las comunicaciones (TIC) por las deficientes condiciones que presenta el laboratorio de computación.

Los planteamientos abordados por los propios entrevistados y analizados con precisión en sus apartados correspondientes en el capítulo anterior, arrojan criterios del uso de bibliografías obsoletas, que aún son referencias de algunas asignaturas como lo que refleja este estudiante que aboga por que <<...se debe pensar en actualizar la bibliografía para la carrera, para que nosotros saliéramos mejor preparados y

más actualizados. >> (Estudiante\_4D, 51-66). El profesorado también aporta criterios al respecto, donde coincide con los reclamos del alumnado, veamos esta intervención que apoya el comentario anterior.

*“...ahora donde si estamos muy mal es en la bibliografía y eso si es un problema grave que tenemos porque no solo es en los cursos diurnos y atletas, para el curso de trabajadores también, la clase por encuentro tiene sus características y a veces le resulta muy difícil al profesor llevar a cabo todo el contenido de la mejor forma posible porque no cuenta con el material bibliográfico”.*

(Jefa del Departamento, 33-47)

Algo realmente positivo que se observa por parte de algunos docentes, es la determinación en la creación de soportes bibliográficos para las asignaturas que representan, debido a la escasez de la bibliografía existente, donde dan muestras de interés, en la búsqueda de la calidad de la docencia en el aprendizaje a través de la incorporación, por sus propios medios, de un contenido actualizado. Veamos este comentario.

*“...Hoy por hoy, la asignatura nuestra no tiene una bibliografía exacta por la que pueda regirse el alumno, estamos contando con libros de la década de los 70, que son libros que tienen décadas. Nosotros hemos creado un folleto que tiene 137 páginas, donde recogemos todo el contenido que encierra el programa y algo más que le pueda servir al alumno...”*

(Profesor\_O, 40-58)

Algunos egresados entrevistados, profesores de la sede universitaria, comentan que en las sedes también hay dificultades con la bibliografía y en las condiciones para crear una biblioteca a donde se pueda acceder a la bibliografía que les han destinado, la intervención que les mostramos esclarece el punto de criterio que tienen en este tema.

*“...En la propia sede a veces te referencia la bibliografía como que está en soporte digital y no todo el mundo tiene la posibilidad de poder acceder a una computadora o te dice "libro en proceso de edición", eso te quiere decir que aun*



*no está ni editado. Terminas el año y no tienes acceso al libro porque todavía se está editando, yo creo que hasta se cae en falta de respeto con los estudiantes”.*

(Profesor\_M11, 50-62)

Al adentrarnos en el análisis del otro recurso deficiente que son las TIC, nos percatamos que es un problema que resurge constantemente en muchas de las situaciones problemáticas que surgen en los planteamientos de los tres vértices de comparación que analizamos en este capítulo.

Las TIC, resumidas en las posibilidades que puede brindar el uso de la computadora, con sus posibles conexiones de manera digital a sitios de interés como la Internet y posibilitar la adquisición de habilidades y de conocimientos en este medio de especial importancia para todo profesional de la Cultura Física, en aras de estar paralelamente a las nuevas tecnologías y el desarrollo que está proporcionándose en la actualidad mundial, como un proceso de desarrollo acelerado y dinámico.

Somos de la opinión que nuestros profesionales de la Cultura Física, nunca serán profesionales competentes si no desarrollan, en el transcurso de la carrera, habilidades en las oportunidades que brinda las tecnologías de la informática y las comunicaciones; es precisamente alarmante las opiniones que son analizadas por cada uno de los vértices de la investigación en sus apartados individuales, donde se exponen criterios en el alumnado como:

*“Los profesores nos piden que busquemos en Internet, pero nosotros no podemos buscar porque no tenemos esa posibilidad. Yo creo que ellos quisieran que busquemos, que nos relacionemos con la computación, pero la realidad es que no podemos por los problemas que hay en la facultad relacionado con el factor condiciones del laboratorio, donde en estos momentos no tenemos acceso a ese local”.*

(Estudiante\_6A1, 166-182)

Detectándose otros criterios en este sentido en el profesorado que apoyan el criterio anterior. Veamos el juicio de este docente directivo que expone claramente las deficiencias que aprecia en este sentido.

*“...la computación nos afectó mucho para desarrollar habilidades profesionales e intelectuales, en la computación, nosotros no teníamos máquinas aquí, ya este año llegaron y pensamos se puedan responder en partes, aun cuando no son las suficientes para la matrícula con la que contamos en la Facultad, pero en el curso anterior estábamos en cero el laboratorio de computación, no tenían nuestros alumnos acceso a Internet, las cuentas eran compartidas...”.*

(A\_Vicedecano, 22-24)

Las limitaciones en el acceso a Internet, que son reflejados también en las entrevistas, es otro de los problemas abordados en ellas por al alumnado, donde en sus entrevistas preocupados por su formación alegan que *<<Ahora en estos momentos nosotros no sabemos ni buscar en Internet, ni trabajar con el Word. >>* (Estudiante\_1A1, 166-182), algo realmente alarmante a nuestro criterio, por el poco conocimiento que manifiestan tener de este importante medio para el profesional de estos tiempos.

Los profesores egresados se quejan precisamente de estos dos últimos recursos que hemos querido señalar al final, para darle un poco más de significatividad por la importancia que tienen, donde sus quejas van a la superación de la maestría, donde tampoco tienen mucha bibliografía de consulta y la que soporta como base teórica esta superación está en soporte digital.

*“Ahora mismo estamos en la maestría, todo el mundo como bien plantea ella no tiene la posibilidad de estar imprimiendo porque no tiene donde imprimir y a la hora de revisar lo que está en soporte digital, es cierto que no todos tienen la misma posibilidad de utilizar una computadora o de tener con que copiar todo lo que trae el disco de la maestría”.*

(Profesor\_M6, 50-62)

## **6.6.- Conclusiones finales.**

### **6.6.1.- Comentarios Finales de cierre**

Como parte del proceso de un desarrollo continuo en la Educación Superior Cubana donde se promueven, a raíz del segundo semestre del 2003 en Cuba con la aprobación del documento base para la elaboración de los Planes “D”, cambios en

algunas de las carreras, producidas como consecuencia de una nueva etapa para la enseñanza superior, acreditada como la “Universalización de la Educación Superior”.

Al analizar el Reglamento de Trabajo Docente Metodológico, puesto en vigor en septiembre del 2007, se aprecia el rol importante que desempeña este tipo de preparación en la formación del profesional y donde se explicita las diferentes formas de trabajo metodológico que tiene la estructura que plantea dicho reglamento, con la intención de garantizar la calidad del futuro egresado.

A nuestro criterio existe una distancia entre lo que propone con mucha claridad este reglamento y la implementación por quienes deben ejecutarlo, haciendo que las deficiencias o logros a nivel metodológico que pueden presentarse, estén bajo la responsabilidad de las direcciones de los centros en donde se debe aplicar, siendo el control para que se ejecuten correctamente estas orientaciones el medio idóneo mediante el cual pudiera acortarse esta distancia.

El nuevo plan de estudio “D” de la Licenciatura en Cultura Física es el documento fundamental de carácter estatal que garantiza la formación de este profesional a nivel nacional, respondiendo a la línea seguida por el Ministerio de Educación Superior de Cuba y cuyo diseño responde como su antecesor, al Modelo Pedagógico de *Perfil amplio*, basado fundamentalmente en la necesidad de una formación básica profunda que le permita al profesional resolver los principales problemas que se presenten en las diferentes esferas de su actuación profesional. Su planificación, a nuestro criterio, denota un trabajo muy serio en la adaptación de la impartición de esta carrera bajo las nuevas tendencias pedagógicas contemporáneas, que justifica además los nuevos contextos de una sociedad moderna.

Sin embargo su implementación en la facultad de Cultura Física de Cienfuegos, no ha sido del todo satisfactoria desde sus inicios a la actualidad, a pesar de tener una concepción, muy a tono con la adaptación de las nuevas tendencias de la pedagogía contemporánea y estar a la par de las necesidades que exige la sociedad.

Se hace presente y evidente en el análisis de las entrevistas, que en la explicación que se realizó del nuevo plan de estudio, en el momento del cambio de plan, no quedaron claras las pretensiones de este, por lo que se aprecia una marcada incertidumbre en el trabajo con los objetivos que emanan del modelo del profesional para esta carrera. Con los estudiantes se realizaron encuentros, con vistas a mostrarles el nuevo cambio, pero lejos de convencerlos, se acreditaron una serie de incógnitas reflejadas a lo largo de la investigación que se derivaron de una primera versión de este plan, que luego fue modificado por las incongruencias que poseía.

Las habilidades profesionales básicas, fueron víctimas de este mal procedimiento, donde se aprecian que no se trabajan en los estudiantes de manera consciente, ni se planifican de igual manera por parte del profesorado. Por lo que es axiomático pensar que el alumnado no puede ser capaz de crear sus propias estrategias de aprendizaje en el logro de la formación y perfeccionamiento de estas habilidades, planificadas como objetivos precisos del modelo del profesional diseñado para esta carrera, debido a que no se tiene en cuenta el poder colegiar con el alumnado, las habilidades profesionales que debe formar, como principio básico de “conciencia y actividad” en la Pedagogía contemporánea. Creemos necesaria la utilización de estrategias metodológicas dirigidas al florecimiento de estas habilidades profesionales en el desempeño diario de la actividad docente; estrategias que pueden ser dirigidas desde la disciplina y el departamento de manera que exista un seguimiento y control del desempeño que se necesita.

De nuestra investigación se interpreta, que dentro de las interioridades de la planificación del nuevo plan de estudio está la visión generalizadora y humanista que se vislumbra en su planificación, lo que se deduce que sus docentes deberán prepararse en esta misma dirección de manera que puedan adaptarse al cambio que se les propone, asumiendo estrategias específicas que lo vinculen directamente al cambio metodológico que se deriva de este nuevo plan de estudio y donde se aprecia falta de claridad en algunos docentes a la hora de descifrar el cambio propuesto. La desmotivación mostrada por el alumnado en algunas asignaturas de corte humanista y su criterio de estar en demasías en el nuevo plan, hacen otro de

los matices en este sentido, haciendo lógica sus faltas de perspectivas producto de la manera individual de interpretar la adquisición de los conocimientos.

Seguimos adentrándonos en el análisis del currículum que se provoca producto de los resultados de esta investigación y nos detenemos en las asignaturas que son propuestas en el plan de estudio, donde aparecen detalles significativos como es la reducción de las horas de impartición en algunas asignaturas y la unión de otras en una, que trajo confusión de desaparición de la asignatura “masaje” en el alumnado.

Especial significación tiene la propuesta que emerge de las entrevistas en relación a la poca cantidad en horas que presenta la asignatura de computación en la carrera y la importancia que tiene el conocimiento de sus contenidos para la formación profesional. Otra asignatura que también sale a la luz de las entrevistas, es la de Metodología de la Investigación, esta última por el reclamo que hace el alumnado, apoyado por criterios del profesorado, de que se imparta en los primeros años de la carrera y no en los últimos como está diseñado, para que puedan ser utilizados estos conocimientos a lo largo de la titulación.

Al analizar los criterios de las entrevistas en la radiografía que se les hace a los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, se observa en aquellos profesores de poca experiencia, la prioridad que le atribuyen al contenido por encima de los objetivos, negando el criterio de muchos autores que han escrito sobre el tema y donde no interiorizan que los objetivos son el enlace fundamental entre el estudiante y esos contenidos, quien marca la dirección de donde serán ubicados, siendo el docente el portador de la importancia que tiene el “para qué enseñar” en relación con “lo que se debe enseñar”.

A partir de este primer análisis importante se derivan otros problemas que como consecuencia lógica, emanan de no concederle a los objetivos la importancia que lleva en el proceso de enseñanza aprendizaje y es el caso de los métodos que hacen posible el cumplimiento de estos objetivos y donde se observa, sobre todo en profesores de poca experiencia, la inseguridad en la utilización de estos, lo que

hace presente en el análisis, la visión de ver estos componentes del proceso de enseñanza aprendizaje como un sistema y en constante relación.

Otro de los componentes que se mencionan en las entrevistas permitiéndonos su análisis, es el de la evaluación; componente que a nuestro criterio coincide con el de algunos expertos, como el componente motivacional elemental que proporciona sus estrategias de estudio y a la que los estudiantes le atribuyen una importancia especial en su formación profesional, no aprovechada esta motivación detectada, para la planificación docente por parte del profesorado, aspecto este de especial significación en la aceptación de un cambio de paradigma de la enseñanza al aprendizaje. Las evaluaciones que con más frecuencia se aprecian en las aulas es la oral y el seminario se destaca como una de las más utilizadas por el profesorado.

Otro tema que emergió de las entrevistas es la preocupación que tenían hasta la fecha de la recogida de la información profesores y estudiantes, con respecto a la propuesta de examen final, donde aún no se había definido si era tesis de grado o examen integrador.

Una de las atenciones que sobresalen en el discurso de las entrevistas, es el caso de la labor que realizan los alumnos ayudantes y la poca atención que reciben en el asesoramiento que deben tener para que puedan hacer su trabajo con la calidad que exige este nivel de enseñanza. El hecho de tener que utilizar alumnos ayudantes para que impartan asignaturas, da a la medida de la necesidad de profesores que se necesitan en la facultad, al igual que los profesores de nuevo ingreso o recién graduados que también necesitan de una superación especial para enfrentar la docencia a este nivel.

La superación departamental deberá utilizarse y explotarse más en el logro de las nuevas oportunidades que brinda el nuevo plan de estudio, siendo el tratamiento de la relación interdisciplinaria y las acciones en función del logro del cumplimiento de los objetivos del modelo del profesional, las principales vías de superación que a nuestro criterio se deberían encaminar producto a las deficiencias que se observan.

Los problemas que presentan los recursos en la facultad es, como ya se ha mencionado con anterioridad, “una asignatura pendiente”; y le llamamos así porque siempre es algo que está por resolverse y que afecta indudablemente la calidad de la docencia y el no cumplimiento de objetivos previstos en la planificación del modelo del profesional ideal al que se aspira en nuestra titulación.

Problemas en el mobiliario presentado muy claramente por los implicados en la investigación que demuestran la escasez de aulas para la docencia, y las pocas condiciones de las aulas destinadas para la enseñanza en la carrera, provocando la no utilización de medios audiovisuales para el buen desenvolvimiento de las clases, es uno de los principales problemas que se detectan en el ámbito de los recursos que apoyan la calidad de la docencia.

Una notable necesidad en la obtención de medios deportivos para el desarrollo de habilidades para los deportes, se detectan en las entrevistas a los agentes de la investigación como otro de los recursos con problemas para la docencia.

Dos de los recursos deficientes de mayor significación señalados por los tres vértices, fue la escasez de bibliografía actualizada y la falta de condiciones necesarias para el uso de la computación, traducido en pocas computadoras y limitaciones en la conexión a Internet. A estos dos recursos en particular le atribuimos una especial atención, en el caso del primero por la importancia que tiene que los conocimientos que puedan ser adquiridos durante la titulación sean sustentados sobre fuentes bibliográficas actualizadas y en el caso del segundo, por la necesidad imperante de dominar las habilidades que brinda el uso de los programas de computación y las posibilidades que brinda, por el uso de la confrontación de conocimientos a través de la red más importante del mundo, que es la Internet. Además de que las habilidades que se logran por el uso sistemático de este medio, son de especial importancia en el logro de las competencias profesionales que debe lograr todo futuro profesional.

En el análisis de las entrevistas los profesores opinan que la determinación de separar la titulación de Cultura Física de la Universidad, haciéndola depender del

INDER, sin garantizar los recursos necesarios para el cambio, provocó que la atención que era recibida en recursos por parte de la Universidad, se vieron retirados y limitados. El INDER, al no poseer las condiciones ni los recursos para enfrentar la docencia superior que se exige en esta enseñanza, provocó el escenario principal de los problemas que hoy se detectan en esta investigación y que indudablemente afecta la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en la titulación de Cultura Física. En aras de que esta calidad no decayera y de frenar todos los problemas que estaba provocando el cambio, ambos Ministerios tuvieron que establecer una resolución ministerial que le atribuía a la Universidad el asesoramiento de algunos recursos que como bien es sabido no fue suficiente, ni lo sigue siendo en la actualidad. Somos del criterio que muchos de estas deficiencias, no fueron tenidas en cuenta antes de que se realizara el cambio, de lo contrario hubiese sido más recomendable no haberlo hecho.

#### **6.6.2.- Futuras líneas de investigación.**

Por el sentido que ha tenido esta investigación donde se ha escarbadado en aquellos posibles problemas que pudieran estar afectando la formación del profesional en el nuevo plan de estudio, se aprecian nuevos caminos a seguir originados por el resultado obtenido, como consecuencia de la investigación.

A partir de los resultados que se obtienen, se pueden visualizar nuevas líneas de investigación que como continuidad de esta pudieran realizarse, tal es el caso de la posibilidad de valorar cómo se está implementando la superación departamental y a que líneas principalmente se está dirigiendo esta superación, para detectar si se está efectuando de manera objetiva para dar cumplimiento a lo que plantea el modelo del profesional, poniendo énfasis en la preparación de los profesores noveles.

Por otra parte queda abierta también la posibilidad de realizar un estudio relacionado con las posibles estrategias de aprendizaje que pudieran generarse en el alumnado, a raíz de una orientación consciente de las habilidades profesionales que deben formarse en la carrera.



Igualmente se pudiera experimentar en validar una posible propuesta de evaluación de estas habilidades profesionales que con tanta significatividad se plantea como objetivo en el modelo del profesional y que carece de la posibilidad de ser medible su formación y desarrollo durante el curriculum de la carrera.

**Bibliografía**

---





## BIBLIOGRAFÍA:

- ADDINE FERNÁNDEZ, F. (1996). "Talleres educativos una alternativa de organización de la práctica laboral investigativa". Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- AGUIRRE, S. (1995). "Entrevistas y cuestionarios". En AGUIRRE BAZTÁN, A. (Ed.), (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria; pp.171-180.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. UNESCO-Narcea. Madrid.
- ALANÍS HUERTA, A. (1993). Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. México: Trillas
- ALEXANDERSON, M. (1994). "Focusing teacher consciousness: What do teachers direct their consciousness towards during their teaching". En CARLGREN, I. HANDAL, G. y VAAGE, S. (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. The Falmer Press, 139-150. London.
- ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- ALTRICHTER, H., POSCH, P. Y SOMEKH, B. (1995). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*: Routledge. New York.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1998). La Pedagogía como ciencia. La Habana, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1999). Didáctica. La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M. (1997). Los contenidos de la enseñanza-aprendizaje. p 42-61. En Hacia un currículum integral y flexible. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- ANDER-EGG, E. (1986). "Hacia una Pedagogía autogestionaria". Editorial Humanista. Buenos Aires.
- ANDERSON, L. M., EVERTSON, C. M. Y BROPHY, J. E. (1982). "Principles of small-group instruction in elementary reading". *Occasional paper* N°. 58. Institute for Research on Teaching. Michigan.
- ANDERSON, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer.

- ANZIEU, D. y MARTÍN, J. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Kapelusz. Buenos Aires.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., y HANESIAN, H. (1978) *Educational psychology: a cognitive view*. Nueva York: Holt, 2.<sup>a</sup> ed. [Trad. cast.: Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo, México: Trillas, 1983].
- BARNES, H. (1991). "Reconceptualizing the knowledge base for teacher education". En PUGACH, M.C. BARNES, H.L. y BECKUM, L.C. (Eds.), *Changing the practice of teacher education. The role of the knowledge base*. Washington: AACTE. pp 3-23.
- BAUTISTA, A. y JIMÉNEZ, M.S. (1991). "Uso, selección de medios y conocimiento práctico del profesor". *Revista de Educación*, 296.
- BELTRÁN LLERA, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid.
- BEREITER, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Editor/impresor Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates, 2002.
- BEYERBACH, B. (1988). "Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps". *Teaching and Teacher Education*, 4 (4). pp 339-347.
- BIGGS, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BIREAUD, A. (1990): *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Editions d'Organisation.
- BOGDAN, R., y BIKLEN, S.K. (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BOYCE, B. (1992). The Effects of Three Styles of Teaching on University Students' Motor Performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 4, 389 - 401.
- BROOKS, M. y BROOKS, J. (1996). "Constructivism and school reform". En MCLAUGHLIN, M.W. y OBERMAN, I. (Eds.), *Teacher learning. New policies, new practices*. Teachers College Press. pp 30-35.
- BRUNNER, R. & HILL, D. (1992). Using Learning Styles Research in Coaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 4, 26 - 28, 61.
- BRUNER, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUSTAD, R. (1997). A critical postmodern perspective on Knowledge development in human movement. En Fernández-Balboa (Ed), *Critical postmodernism in*

- human movement, physical education and sport (pp.87-98). Albany, NY: Suny Press.
- BUENAVILLA RECIO, R. y Coautores (1995). Historia de la Pedagogía en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- BULLOUGH, R.V., KNOWLE, J.G. y CROW, N.A. (1992). *Emerging as a teacher*. Routledge. New York.
- BUNGE, M. (1981). La ciencia. Su método, su filosofía. Siglo XXI. Buenos Aires.
- CALDERHEAD, J. (1988). *Teachers' Professional Learning*. The Falmer Press. London.
- CALDERHEAD, J. y SHORROCK, S. (1997). *Understanding teacher education*. Falmer Press. London.
- CANDA MORENO, F. (1999) Diccionario de pedagogía y psicología. Madrid: Cultural.
- CARR, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- CARR, W. (1990). *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Investigación en la Escuela, 11. pp 12-21.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTILLO ESPITIA, E. (2000). "La fenomenología interpretativa como método de investigación". En <http://tone.udea.edu.co/revistamar2000/fenomenologia.html>
- CHIRINO RAMOS, M.V., PARRA VIGO, I. (1997). ¿Cómo formar maestros investigadores?, curso prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, Pedagogía 97.
- CLANDININ, J. (1986). *Classroom practice. Teachers images in action*. The Falmer Press. London.
- CLARK, C. M. (1978). *Choice of a model for research on teacher thinking*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Toronto.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. (1986). "Teachers' thought processes". En WITTRICK, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition. McMillan. pp 255-296. New York.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (1993). *Inside, Outside. Teachers research and knowledge*. Teachers College Press. New York.
- COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1994). Investigación Educativa. Sevilla. (2da. Edición)
- COMEAUX, M. (1991). "But is it teaching?. The use of collaborative learning in teacher education". En TABACHNICK, R. y ZEICHNER, K.M. (Eds.), *Issues*

- and practices in inquiry-oriented teacher education*. The Falmer Press. pp 151-166. London.
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, J. (1985). "Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning". En EISNER, E. (Ed.), *Learning the ways of knowing. The 1985 yearbook of the national society for the study of education*. The University of Chicago Press. pp 174–198.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid.
- CONTRERAS JORDAN, R. (2000). "El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación". En CONTRERAS, O. (Coord) *La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física*". Vol I; pp 21–35. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla–La Mancha.
- COPELAND, W.D. y otros (1993). "The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda". *Teaching and Teacher Education*, 9 (4). pp 347-359.
- CROSS, A. (1996): La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos*, 17
- DARLING-HAMMOND, L. (1994). "Developing professional development schools: early lessons, challenge, and promise". En DARLING-HAMMOND, L. (Ed.), *Professional development schools*. Teachers College Press. pp 1-27. New York.
- DAY, C. (1993). "Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development". *British Educational Research Journal*, 19 (1). pp 83-93.
- DAY, C. y PENNINGTON, A. (1993). "Conceptualising professional development planning: a multidimensional model". *JET, International Analyses of Teacher Education*. pp 251-260
- DELAMONT, S. (1995). "Teachers as artists". En ANDERSON, L.W. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon, 6-9. Cambridge.
- DE LA TORRE, RIVERA, TRIGUEROS Y ZURITA. (2001). "Evaluar el prácticum. Una propuesta práctica desde la especialidad de Educación Física". EN PERALES, GARCÍA, RIVERA, BERNAL, MAESO, MUROS, RICO Y ROLDÁN (Edits.). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Vol I. pp. 1045–1055.

- DE LA TORRE, S. y FRESNEDA, T. (1992). "Personalidad creadora y proceso creativo en diferentes ámbitos profesionales". *Revista de Ciencias de la Educación*. 149. pp 21-66.
- DELGADO, M. A. (1991b). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- DELGADO, M. A. (1994). Intervención Didáctica en Primaria. Implicaciones en la Formación del Maestro Especialista en E.F. En, Los autores (Comps.), *Didáctica de la E.F.: Diseños Curriculares en Primaria* (pp. 111-117). Sevilla: Wanceulen.
- DELGADO, M. A.; MEDINA, J. y VICIANA, J. (1996). *The Teaching Styles in the Preservice of Physical Education Teachers*. International Seminar AIESEP. Lisbon.
- DELGADO, M. A. (1998). Comparación de la valoración de los Estilos de Enseñanza por los Futuros Profesores de Educación Física durante la Formación Inicial y Profesores de Educación Física en Formación. <http://www.sir.ca/revista/>. *Lecturas de Educación Física*.
- DELGADO, M. A. (1999). Los Estilos de Enseñanza y la Formación del Profesorado de Educación Física. *Revista Élide*, 2. En prensa.
- DE MIGUEL, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del eees. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- DEVÍS, J. y SPARKES, A. (2004). "La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: la reconstrucción de un estudio biográfico." En SICILIA, A. Y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2004) (COORDS.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen Editorial deportiva S. L; pp.83-108.
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. Henry Regnery. Chicago.
- DON FRANKS, B. (1992). The Spectrum of Teaching Styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 35 - 36.
- DOYLE, W. (1990). "Themes in teacher education research". En HOUSTON, R. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan. pp 3-24. New York.
- EDWARDS, A. (1995). "Teacher education: partnerships in pedagogy?". *Teaching and Teacher education*, 11 (6). pp 595-610.



- ELBAZ, F. (1990). "Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking". En DAY, C. POPE, M. y DENICOLO, P. (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice*. : The Falmer Press. pp15-43. London.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). "The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives". En ELLIOTT, J. (Ed.), *Reconstructing teacher education*. The Falmer Press. pp 20-31. London.
- ENGESTRÖM, Y. (1994). "Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team". En CARLGREN, I. HANDAL, G. y VAAGE, S. (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. The Falmer Press. pp 43-61. London.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. The Falmer Press. London.
- ERICKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En WITTROCK, MERLÍN C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC; pp. 119-161
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1998). "Formación permanente del profesorado: unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro". En RODRIGUEZ MARCOS, A.; SANZ LOBO, E. y SOTO MAYOR SÁEZ, M.V. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Comunidad Europea*. Narcea. Madrid.
- EVANS, H. (1993). "Teacher competence: panacea, rhetoric or professional challenge?". *JET, International Analyses of Teacher Education*. pp 145-163.
- FALK, B. (1996). "Teaching the way children learn". En MCLAUGHLIN, M.W. y OBERMAN, I. (Eds.), *Teacher learning. New policies, new practices*. Teachers College Press. pp 22-29. New York.
- FEIMAN-NESSER, S. (1990). "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives". En HOUSTON, ROBERT (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mc Millan Pub. Co.; pp. 212-233.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M y MARSHALL, J. (1994). "Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Education for Democracy". En *Journal of Teacher Education*, nº 445 (3). pp. 176-182.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M.. (1998). " The Practice of Critical Pedagogy: Critical Self-Reflection as Praxis". *Teaching Education*, 9 (2), 47-53.
- FEYERABEND, P. (1986) *Tratado contra el método*. Madrid. Editorial Tecnos.
- FRAILE, A. (2000). "Factores obstaculizadores y facilitadores en la formación del profesorado de Educación Física. En CONTRERAS, O. (Coord.) *Formación*

- inicial y permanente del profesorado*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla–La Mancha.
- FRAILE, A. (2001). “Revisión y propuesta de formación de los maestros en Didáctica de la Educación Física”. EN PERALES, GARCÍA, RIVERA, BERNAL, MAESO, MUROS, RICO Y ROLDÁN (Edits.). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Vol I. pp. 177–192.
- FUENTES G., H. (2001). Algunas consideraciones sobre la calidad en la educación a las puertas del tercer milenio, Cees " Manuel F. Gran", Universidad de Oriente.
- FUENTES G., H. (2001). Consideraciones sobre la Educación Superior en Cuba. Sus tendencias y perspectivas, Cees " Manuel F. Gran", Universidad de Oriente.
- GARCÍA MONJE, A. (2000). “Un ciclo de formación inicial en la asignatura Actividad Física Organizada”. En CONTRERAS, O. (Coord.) *Formación inicial y permanente del profesorado*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla–La Mancha.
- GARCÍA RUSO, H. (1997). *La Formación del Profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- GARCÍA VERA, A.B. y JIMÉNEZ BENEDIT, M. (1998). “Uso selección de medios y conocimiento práctico del profesor”. En *Revista de Pedagogía*
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). “El profesor como investigador en su aula: Un paradigma de formación de profesores”. *Educación y Sociedad*, 2. pp 51-73.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). “Esquemas de racionalización en una práctica compartida”. En *Congreso Internacional de Didáctica: «Volver a Pensar la Educación»*. Morata. pp 13-42. Madrid.
- GIMENO, J. (1986). “Formación de los profesores e innovación curricular”. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, Julio-Agosto. pp 84-88.
- GIMENO, J; PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Ed. Paidós-MEC.
- GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLDBERGER, M. & HOWARTH, K. (1993). The National Curriculum in Physical Education and the Spectrum of Teaching Styles. *The British Journal of Physical Education*, 24, 1, 23-28.
- GREENE, M. (1986). "Reflection and passion in teaching". *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (1). pp 68-81.
- GRIFFITHS, R. (1994). "Issues and themes raised by the evidence". En REID, I CONSTABLE, H. y GRIFFITHS, R. (Eds.), *Teacher education reform*. Paul Chapman Publishing Ltd. pp 12-17. London.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1981), *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- GUTIÉRREZ RUIZ, I. y RODRÍGUEZ MARCOS, A. (1989). "Un nuevo proyecto de formación de profesores". *Revista de Ciencias de la Educación*, 149. pp 487-495.
- HABERMAS, J. (1972). *Crítica concienciadora o crítica salvadora en perfiles político filosóficos*. Madrid. Península.
- HALPERN, D. F. (1989). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking*. Hillsdale, LEA. New Jersey.
- HANS-JÜRGEN APEL (1994). "Teoría y práctica de la Educación del Maestro". En *Rev. Educación vol 49-50*. Instituto de Colaboración Científica. Tübingen. Alemania.
- HARGREAVES, A. (1993). "Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture". En LITTLE, J.W. y MCLAUGHLIN, M.W. (Eds.), *Teachers' work. Individulas, collegages, and contexts*. Teachers College Press. pp 51-77. New York.
- HARGREAVES, A. (1994). "The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development". *Teaching and Teacher Education*. 10 (4). pp 423-438.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2000). "El futuro de la formación del profesor de Educación Física". En CONTRERAS, O. (Coord.) *Formación inicial y permanente del profesorado*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla–La Mancha.

- HOUSTON, W. R. (1987). "Competency-based teacher education". En DUNKIN, M.J. (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon. New York.
- HUSÉN, T. (1988). "Paradigmas de la investigación en Educación: un informe del estado de la cuestión." (pp. 46-59). En DENDALUCE, I. COOR LINCOLN, Y. S. Y GUBA, E. G. (1988). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- IMBERNÓN, F. (1988). "Modelos y estrategias". En *Cuadernos de Pedagogía* 161. pp 77-79.
- IMBERNÓN, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Laia. Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JACOBSEN, D. ET AL. (1985). *Methods for teaching*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1983). "Effects of Cooperative, competitive and individualistic learning experiences on social development". *Exceptional Children*, 49(4). pp 323-329.
- KEMMIS, S. (1996). "Emancipatory aspirations in a postmodern era". En ZUBER-SKERRITT, O. (Ed.). *New directions in action research*. The Falmer Press. pp 199-243. London.
- KENEY, S. (1994). "Constructivism and teachers' professional development". *Teaching and Teacher Education*, 10 (2). pp 157-167.
- KLINGBERG, L. (1972). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- KRUEGER, R. A. (1991), *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LABARRERE, REYES G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- LAURSEN, P. F. (1994). *Teacher thinking and didactics: perspective, rationalistic and reflective approaches*. En: CARGLEN, I. HANDAL, G. y VAAGE, S. (Eds.) *Teachers' minds and actions*, The Falmer Press. pp 125-137. London.
- LAWRENCE, E. (1972). *The origins and growth of modern education*. Penguin Books.
- LEARRETA, B. (2000). "Propuesta de cómo basar la formación inicial de expresión Corporal en la investigación". En CONTRERAS, O. (Coord.) *Formación inicial*

- y permanente del profesorado. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LECOMPTE, M. y GOETZ, J. (1982) "Problem of validity in qualitative research", *Review of Educational Research* 52, 31-60.
- LEE, M.W. (1989). "Making Child development relevant for all children: Implications for teacher education". *Early Child Development and Care*, 47. pp 63-73.
- LEINHARDT, G. (1990). "Capturing the craft knowledge in teaching". *Educational Researcher*, 19 (2). pp 18-25.
- LEINHARDT, G., y GREENO, J. G. (1986). "The cognitive skill of teaching". *Journal of Educational Psychology*, 78 (2). pp 75-95.
- LEWIN, K. (1948). *Resolving social conflicts*. Harper and Row. London.
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- LITTLE, J.W. (1993). "Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers". En LITTLE, J.W. y MCLAUGHLIN, M.W. (Eds.), *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*. Teachers College Press. pp 137-164. New York.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (1996). "El análisis de contenido tradicional." En FERRANDO, M. Y OTROS (Comp) (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial; pp. 365-396.
- LÓPEZ URQUÍZAR, N. Y SOLA MARTÍNEZ, T. (1999). *Orientación Escolar y Tutoría*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- LOUDEN, W. y WALLACE, J. (1990). "The constructivist paradox: teachers' knowledge and constructivist science teaching". *Research in Science Education*, 20. pp 181-190.
- LOUIS, K. y VAN VELZEN, V.G. (1989). "The development of policies to support school improvement".
- LUZURIAGA, LORENZO. (1949). *La educación nueva*. Ed. Losada. Tercera edición.
- LUZ Y CABALLERO, JOSÉ DE LA (1945). *Aforismos*. Editorial de la Universidad de La Habana, La Habana.
- LUZ Y CABALLERO, JOSÉ DE LA (1948). *La polémica filosófica*. T. I, Editorial de la Universidad de La Habana, La Habana.
- LUZ Y CABALLERO, JOSÉ DE LA (1879). "El método explicativo". Editorial de la Universidad de La Habana, La Habana.

- MARCELO, C. (1981). *Estudio piloto para probar la eficacia de un módulo instruccional centrado en la competencia*. En *El profesor. Formación y perfeccionamiento*. Madrid: Escuela española. pp 120-127.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC. Barcelona.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos* Editorial Universidad de Sevilla. Sevilla.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio*. Barcelona: EUB.
- MARCELO GARCÍA, C. y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- MARLAND, P. (1985). *Models of teachers' interactive thinking*. Townsville, Australia: School of Education.
- MARTÍ PÉREZ, JOSÉ (1975). *Obras Completas*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. T 13.
- MARTÍN LABORDA, P. (1998). "Programas de actuación para la formación del profesorado". En RODRIGUEZ MARCOS, A.; SANZ LOBO, E. y SOTO MAYOR SÁEZ, M.V. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Comunidad Europea*. Narcea. Madrid.
- MARTÍN MOLERO BORDON, F. (1983). "El método y el profesor en la didáctica de una lengua moderna". En: *Revista de orientación pedagógica*, ISSN 0210-5934, Nº 246.
- MARTÍN MOLERO, F. (1993). *EL METODO: SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA*. Editorial Dykinson. Madrid.
- MARTÍN MOLERO, F. (1999), "Educación ambiental: educación para la vida", "La educación ambiental en la formación del profesorado" y "La evaluación de la educación ambiental", en *Educación ambiental*, Madrid, Síntesis, pp. 13-97 y 133-140.
- MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cincel. Madrid.
- MEDINA RIVILLA, A. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, C. (1998). "Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria". En RODRIGUEZ MARCOS, A. SANZ LOBO, E. y SOTOMAYOR SÁEZ ,M0.V. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Narcea. Madrid.
- MERTENS, L. (2002). "La gestión por competencia laboral en la Empresa y la formación profesional". Organización de Estados Iberoamericanos, para la ciencia y la cultura. Biblioteca digital.

- MILES, M.B. Y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- MINED, Colectivo de autores. (1984). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- MINGORANCE, P. (2002). "Metodología de enseñanza universitaria. La mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias en C. Mayor Ruiz (coord.) *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona. Octaedro-EUB. 113-139.
- MIRABENT PEROZO, G. (1990). ¡Aquí, talleres Pedagógicos! En *Pedagogía cubana*, N° 6, La Habana.
- MONTERO MESA, L. (1987). *Lecturas sobre formación del profesorado*. Tórculo. Santiago.
- MONTERO MESA, L. (1997). "Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica". *Innovación Educativa*, 7. pp 69-77.
- MORALES, P. (2000). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Ciudad de Guatemala. Universidad Rafael Landívar.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1989). "Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making". *Journal of Teacher Education*. September-October. pp 46-52.
- MORIN, E. (2000). "Los Siete Saberes Necesarios de la Educación del Futuro". Caracas: Ediciones FACES/U.C.V.
- MORLES, V. y LEÓN, J. R. (2002). "Los estudios de postgrado en Iberoamérica y el caribe: evolución y tendencias". En: V. Cruz Cardona y otros. *Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales*. Salamanca. Ediciones AUIP (Versión electrónica).
- MOSSTON, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Merrill.
- MOSSTON, M. (1978). *La Enseñanza de la Educación Física. Del Comando al Descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós. (Trad.Orig.1972).
- MOSSTON, M. y ASHWORT, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea. (Trad.Orig.1986).
- MOSSTON, M. & ASHWORT, S. (1994). *Teaching Physical Education*. New: York: Macmillan Publishing.
- MUROS RUÍZ, B. (2003) *Teorías Implícitas del Profesorado Universitario Español en Educación Física sobre su práctica de la Pedagogía Crítica*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- NAVARIDAS, F. (2004): *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- NAVARRO, P. Y DÍAZ, C. (1994). "Análisis de contenido". En DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- NICKERSON, C., PERKINS, P. y SMITH, H. (1990). *Aprender a pensar*. Paidós. Madrid.
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1987). Estrategias de aprendizaje. [Traducción de Ana Bermejo] Editor: Madrid: Santillana, cop. 1987.
- NOVAK, J. D. (1992). Teoría y práctica de la educación. Madrid: Alianza.
- O'HANLON, C. (1996). *Professional development through action research in educational settings*. The Falmer Press. London.
- PALINCSAR, A.S y BROWN, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1,117-175.
- PANKRATIUS, W. (1997). Preservice Teachers Construct a View on Teaching and Learning Styles. *Action in Teacher Education*, 28, 4, 68 - 76.
- PARIS, C. (1993). *Teacher agency and curriculum making in classrooms*. Teacher's College Press. New York.
- PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Cincel. Madrid. p. 173.
- PASCUAL, C. (1993). "La formación inicial del profesorado en Educación Física basada en la reflexión". En *Revista Perspectiva en Educación Física*, nº 1. pp. 41-45
- PASCUAL, C. (1997). "Negociación del currículum y formación inicial del profesorado: evaluación del programa negociado de la materia Epistemología de la Educación Física". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 29. pp. 209.
- PASCUAL, C. (1999). "La formación inicial del profesorado de Educación Física: en busca del significado profesional perdido". En *Revista Conceptos de educación*, nº 6. pp. 75-90.
- PASCUAL, C. (2000). "La Pedagogía Crítica: una cuestión de ética". En En Contreras, O. (Coord.) *Formación inicial y permanente del profesorado*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- PASTOR PRADILLO, J. L. (2000). Evaluación de la formación inicial del Diplomado Maestro Especialista en Educación Física y de la adecuación de algunos rasgos de su perfil. La formación inicial del profesor y permanente del



- profesor de Educación Física. O. R. Contreras Jordan. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. I: 575-584.
- PATTON, M. Q. (1980) *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- PEARSON, C. (1984). *Cómo resolver conflictos en clase*. Barcelona: CEAC.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985). "Paradigmas contemporáneos de investigación educativa". En PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO SACRISTAN, J. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal; pp.95-138.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1987). "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica". En *Revista de Educación*, nº 284; pp. 199-221.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1986). "Más sobre formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 139. pp 92-94.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1988). "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En VILLAR, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco*. Narcea. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993a). *Educación versus socialización al final del siglo*. Kikirikí, 30. pp 4-10.
- PÉREZ GÓMEZ. A. I. (1994b). "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa". En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata; pp. 115-134.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa". En *Congreso Internacional de Didáctica: «Volver a Pensar la Educación»*. Morata. pp 339-353. Madrid.
- PERRENOUD, P. (2004). Gestionar la progresión de los aprendizajes. En *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP/Graó.
- PIAGET, J. (1972). "Intellectual evolution from adolescence to adulthood". *Human Development*, 15. pp 1-12.
- PICHON-RIVIÉRE, E. (1984). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- PIERÓN, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: FMH.
- POPKEWITZ (1990). *Formación del profesorado*. Valencia: Universidad de Valencia.

- PORTAL GALLARDO, J. (2003) "Evaluación de la calidad de la enseñanza de la licenciatura en Cultura Física de la universidad de Cienfuegos, Cuba". Tesis de grado (Doctor en Ciencias) Oviedo, Universidad de Oviedo.
- POSCH, P. (1996). "Changing the culture of teaching and learning: Implications for action research". En O'HANLON, C. (Ed.), *Professional development through action research in educational setting*. The Falmer Press. pp 61-70. London.
- PRAWAT, R. (1992). "Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective". *American Journal of Education*, 100 (3). pp 354-395.
- PRIETO, L. (2004): La alineación constructiva en el aprendizaje universitario. En TORRE, J.C. y GIL, E. (Eds.): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J.* Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- PRUZO DE DI PEGO, V. (1997) "*La perspectiva política pedagógica de la evaluación de calidad: una propuesta en marcha*". En IICE: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año 6, Nº 10, abr. 1997.
- PULTOROK, E. (1996). "Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation". *Journal of Teacher Education*, 47 (4). pp 284-291.
- RAMSDEM, P. (1992). *Learning to teach in Higher education*. London: Routledge.
- REIGELUTH, C. M. (1983). *Instructional Design theories and models: An Overview of their current status*, Nueva Jersey, Erlbaum.
- REID, I. (1994). "The Reform: Change or transformation of initial teacher training?". En REID, I. CONSTABLE, H. y GRIFFIHS, R. (Eds.). *Teacher education reform*. Paul Chapman Publishing Ltd. pp 3-11. London.
- RICHARDSON, V. (1990). "The evolution of reflective teaching and teacher education". En CLIFT, R. HOUSTON, W.R. y PUGACH, M. (Eds), *Encouraging reflective practice in education*. Teachers College Press. pp 97-118. New York.
- RICHARDSON, V. (1992). "The agenda -setting dilemma in a constructivist staff development process". *Teaching and Teacher Education*, 8 (3). pp 287-300.
- RIVERA GARCÍA, E. (1999). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular de Área de Educación Física en Centros de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ, G. y otros. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.

- RODRIGUEZ, G.; GIL, J.; y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe.
- ROEHLER y otros. (1987). *Exploring preservice teachers' knowledge structures*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. Whashington.
- ROMERO, C. (2000). "La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación inicial del profesorado de Educación Física". En CONTRERAS, O. (Coord.) *Formación inicial y permanente del profesorado*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ROMERO GRANADOS, S. (1999). "La formación actual de Educación Física y estudio de los planes en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación". En SIERRA, TIERRA Y DÍAZ. *Formación del profesor en Educación Física*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. pp. 11-27.
- ROSENSHINE, B. V. (1986). "Shynthesis of research on explicit teaching". *Educational Leadership*, 43 (7). pp 60-69.
- ROSENSHINE, B. V., y STEVENS, R. L. (1984). "Classroom instruction in reading". En PEARSON, P.D. BARR, R. KAMIL, M. y MOSENTHAL, P. (Eds.), *Handbook of reading research*. Longman. New York.
- ROSS, J. y REGAN, E. (1993). "Sharing professional experience. Its impact on professional development". *Teaching and Teacher Education*, 9 (1). pp 91-106.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SALOMON, G. (1995). *Distributed cognitions*. Cambridge University Press. Cambridge.
- SÁNCHEZ MORENO, M. R.; LÓPEZ YÁÑEZ, J.; NICASTRO, S., (2002). *Análisis de Organizaciones Educativas a Través de Casos*. Madrid. Síntesis. 2002.
- SANDÍN, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill: Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Málaga, EAC, Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990c). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993). "La formación inicial. El currículum del nadador". *Cuadernos de Pedagogía*, 220. pp 50-54.
- SCHAUB, H., ZENKE, K. G., (2000). *Dicționar de pedagogie*, Ed. Polirom.

- SCHIEFELBEIN, E. (1994). Teorías, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación. Buenos Aires. El ateneo.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Basic Books. New York.
- SEVILLANO GARCIA y MARTIN MOLERO, (1993). Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. Madrid: UNED.
- SHAVELSON, R., y STERN, P. (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior". *Review of Educational Research*, 51. pp 455-498.
- SIEDENTOP, D. (1998). "Aprender a enseñar la Educación Física". Zaragoza: INDE.
- SILVERMAN, S. (1991). Research on Teaching in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 4, 352-364.
- SKATKIN, M. N. (1964). "L'enseignement polytechnique en Union Soviétique avant la réforme (1917-1958)". En: L'enseignement polytechnique en URSS. Amsterdam : UNESCO, 1964. p. 42-58.
- SMITH, B. (1987). "Teaching". En DUNKING, M. (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press. pp 11-15. London.
- SOLOMON, J. (1987). "New thoughts on teacher education". *Review of Education*, 13 (3). pp 267-174. Oxford.
- SOLTÍS, J. (1984), "On the nature of Education Research", *Educational Research* 10, 13, 5 -10.
- SPARKS, D. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). "Models of staff development".
- SPRADLEY, J. (1979), *The ethnographic interview*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- SPRADLEY, J. (1980), *Participant Observation*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1985). "El profesor como tema de investigación y desarrollo". *Revista de Educación*, 277. pp 43-53.
- STRAUSS, A. L. y GLASER, B.G. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- STRAUSS, A. (1987). *Qualitative Análisis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). *Basic of Qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Londres: Sage.

- TAGG, J. (2003). *The learning paradigm collage*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TICKLE, L. (1993). "The first year of teaching as a learning experience". En BRIDGES, D. y KERRY, T. (Eds.), *Developing teachers professionally*. Routledge. pp 79-92. London.
- TOM, A. (1996). "External influences on teacher education programs: national accreditation and state certification". En: ZEICHNER, K. MELNICK, S. y GOMEZ, M.L. (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*. Teachers College Press. pp 11-30. New York.
- TOM, A. y VALLI, L. (1990). "Professional knowledge for teachers". En: HOUSTON, W.R. (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. MacMillan. pp 373-392. New York.
- TORRES GONZÁLEZ, J. (1996). "La formación inicial de los profesionales de la Educación Especial" En *Actas XII Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Barcelona.
- TORT, G. A. (1973). *Dinámica y técnica del estudio: el trabajo intelectual en la educación personalizada*. Editor/impresor. Madrid: ICCE.
- TUNERMAN, C. (1996). *La Educación Superior en el umbral del siglo XXI*. CRESAL UNESCO. Caracas. Venezuela.
- VALLÉS, M. S. (1986). "La grounded theory y el análisis cualitativo asistido por ordenador." En FERRANDO, M. y otros (Comp) (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- VALLÉS, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodología y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALLI, L. (1989). "Collaboration for transfer of learning: preparing preservice teachers". *Teacher Education Quarterly*, 16 (1). pp 85-95.
- VALLI, L. (1992). "Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. Action". En *Teacher Education*, 1 (14). pp 18-25.
- VAN MANEN, M. (1991). "Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting". *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6). pp 507-536.
- VARELA Y MORALES, F. (1935). *Educación y Patriotismo*. Secretaria de Educación. Dirección de Cultura. La Habana.

- VARONA, E. J. (1961). Trabajos sobre educación y enseñanza. Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, La Habana. 1961.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.) (1980). *Enfoque modular de la enseñanza. El autoperfeccionamiento del profesor*. Cincel/Kapelusz. Madrid.
- VILLAR ANGULO, L.M. y MARCELO, C. (1987). "Juicios y toma de decisiones didácticas de alumnos de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.". *Enseñanza*, 45. pp 93-108.
- VILLAR ANGULO L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- WALBERG, H. J. y WAXMAN, H. C. 1985. "Teaching strategies", en: Husen, T. y Postlethwaite, T. Neville (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford-N. York, Pergamon Press. vol. 9,
- WALKER, D. y LAMBERT, L. (1995). "Learning and leading theory: A century in the making". En LAMBERT, L. WALKER, D. ZIMMERMAN, D.P. COOPER, J.E. LAMBERT, M.D. GARDNER, M.E. y SLACK, P.J.F. (Eds.), *The constructivist leader*. Teachers College Press. pp 1-27. New York.
- WEBB, G. (1996). "Becoming critical of action research for development". En ZUBER-SKERRITT, O. (Ed.), *New directions in action research*. The Falmer Press. pp 137-165. London.
- WINITZKY, N. (1992). "Structure and process in thinking about classroom management. An exploratory study of prospective teachers". *Teaching and Teacher Education*, 8 (1). pp 1-14.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Temas de Educación. Paidós.
- WOODS, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. Routledge. London.
- WUBBELS, Th. y KORTHAGEN, F. A. J. (1990). "The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers". *Journal of Education for Teaching*, 16 (1). pp 29- 43.
- YARZÁBAL, L. (1995). Situación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe. A. Didriksson. México. CRESALC/UNESCO: 9.
- YARZÁBAL, L. (1996) Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior. La transformación universitaria en vísperas del tercer milenio. Caracas, CRESALC/UNESCO: 5.

- YACOLIEV, N. (1979). Metodología y Técnica de la Clase. Editorial de Libros Para la Educación. Ciudad de la Habana.
- YINGER, R.J. (1979). "Routines in teacher planning". *Theory into Practice*, 18 (3). pp 163-169.
- YINGER, R.J. (1987). *By the seat of your pants: An inquiry into improvisation and teaching*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. Whashington.
- ZEICHNER, K. (1983). "Alternative paradigms of teacher education". En *Journal of Teacher Education*, nº 3; pp.3-9.
- ZEICHNER, K. M. (1987). "Enseñanza reflexiva y experiencia de aula en la formación del profesorado". En *Revista de Educación* nº 282. pp. 161–189)
- ZEICHNER, K.M. (1992). "Conceptions of reflective teaching in contemporary U.S. teacher education program reforms". En VALLI, L. (Ed.), *Reflective teacher education*. State University of New York Press, Albany. pp 161-173. New York.
- ZEICHNER, K.M. (1994). "Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teachign and teacher education". En CARLGREN, I. HANDAL, G. y VAAGE, S. (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. The Falmer Press. pp 9-28. London.
- ZEICHNER, K. (1996). "Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform". En ZEICHNER, K. MELNICK, S. y GOMEZ, M.L. (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*. Teachers College Press. pp 199-214. New York.
- ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.P. (1996). *Reflective teaching*. LEA. New Jersey.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1996). *New directions in action research*.

**Anexos**





## Anexos

### 1.- Cartas de aceptación

#### Carta protocolar de aceptación al estudio

**A:** Decano de la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos.

**Compañero/a:**

Quisiéramos pedir su aprobación y consentimiento para realizar la investigación con título “*Evaluación del Estilo Docente del Profesorado Universitario del Departamento Didáctica de la E. F. en Cuba. Un Estudio de Casos*” como etapa final del programa de doctorado “*Innovaciones Científicas y Didácticas en Educación Física en edad escolar*”, programa que se realiza en su Facultad por la Universidad de Granada.

Dicho estudio entendemos que será útil para la superación de los profesores y para la futura formación profesional de los estudiantes del curso seleccionado, debido al continuo debate y análisis al que serán sometido sus actuaciones en la actividad docente, que les harán retroalimentarse del tema en cuestión.

D. \_\_\_\_\_,  
estoy de acuerdo a que se realice la investigación a la que se hace referencia en esta carta.

En, \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

Firma

Carta protocolar de aceptación al estudio

Estimado profesor egresado:

Quisiéramos contar con tu colaboración, en la investigación que estamos llevando a cabo para analizar los estilos de enseñanza del docente universitario del Departamento Didáctica de la E. F.; entendemos que su participación le será útil en su formación profesional, debido al continuo debate y análisis al que serán sometidos sus conocimientos y argumentos sobre la actividad docente recibida durante sus estudios en la carrera, que le permitirán retroalimentarse del tema en cuestión.

Los compromisos que asumimos con usted como investigadores son los siguientes:

- Proteger su identidad mediante la utilización de seudónimos y ocultación del contexto real donde se desarrolla la investigación: *Para proteger su identidad se utilizará un seudónimo para que de esta forma nadie pueda saber a quien se estudia en particular, al tiempo que no se revelará el lugar de la investigación.*
- Respetar su derecho a expresar libremente sus ideas: *Con este derecho usted podrá emitir todas sus opiniones en cualquier momento de la investigación y de esta forma contribuir al logro de los objetivos de la misma.*
- Respetar su derecho a retirarse incondicional del estudio en cualquier momento que considerara oportuno: *De esta forma le estamos dando libertad en la investigación.*
- Facilitarle las transcripciones de sus entrevistas y el informe de resultados antes de la defensa y publicación de la Tesis: *Este derecho le permite tener acceso a las entrevistas para que las revise y o modifique si así lo estima oportuno. Además, nos comprometemos a negociar con usted el informe final de investigación antes de su publicación o defensa.*

D. \_\_\_\_\_,  
me comprometo a participar en la investigación a la que se hace referencia en esta carta a nombre del grupo de egresados al que represento.

En, \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

Firma.

Carta protocolar de aceptación al estudio

**A: Colectivo de estudiantes del 4to. Año del Curso**

**Estudiantes:**

Quisiéramos pedir su aprobación y consentimiento para realizar la investigación con título “*Evaluación del Estilo Docente del Profesorado Universitario del Departamento Didáctica de la E. F. en Cuba. Un Estudio de Casos*” como etapa final del programa de doctorado “*Innovaciones Científicas y Didácticas en Educación Física en edad escolar*”, programa que se realiza en su Facultad por la Universidad de Granada.

Dicho estudio entendemos que será útil para la superación de los profesores y para la futura formación profesional de ustedes, estudiantes del curso seleccionado, debido al continuo debate y análisis al que serán sometidas las actuaciones del profesorado en la actividad docente, que les harán retroalimentarse del tema en cuestión.

Yo,

\_\_\_\_\_,  
*estudiante responsable del grupo, firmo en nombre de todos los estudiantes como constancia de que estamos de acuerdo a que se realice la investigación a la que se hace referencia en esta carta.*

En, \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

*Firma*

Carta protocolar de aceptación al estudio

**A:** J'. Departamento Didáctica de la Educación Física. Facultad de Cultura Física Cienfuegos.

**Compañero/a:**

Quisiéramos pedir su aprobación y consentimiento para realizar la investigación con título “*Evaluación del Estilo Docente del Profesorado Universitario del Departamento Didáctica de la E. F. en Cuba. Un Estudio de Casos*” como etapa final del programa de doctorado “*Innovaciones Científicas y Didácticas en Educación Física en edad escolar*”, programa que se realiza en su Facultad por la Universidad de Granada.

Dicho estudio entendemos que será útil para la superación de los profesores y para la futura formación profesional de los estudiantes del curso seleccionado, debido al continuo debate y análisis al que serán sometido sus actuaciones en la actividad docente, que les harán retroalimentarse del tema en cuestión.

D. \_\_\_\_\_,  
estoy de acuerdo a que se realice la investigación a la que se hace referencia en esta carta.

En, \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

Firma

Carta protocolar de aceptación al estudio

**Estimado/a colega:**

Quisiéramos pedir tu colaboración, en la investigación que estamos llevando a cabo para analizar los estilos de enseñanza del docente universitario del Departamento Didáctica de la E. F. entendemos que su participación le será útil para su formación profesional, debido al continuo debate y análisis al que será sometido su actuación en la actividad docente, que le hará retroalimentarse del tema en cuestión.

Los compromisos que asumimos con usted como investigadores son los siguientes:

- Proteger su identidad mediante la utilización de seudónimos y ocultación del contexto real donde se desarrolla la investigación: *Para proteger su identidad se utilizará un seudónimo para que de esta forma nadie pueda saber a quien se estudia en particular, al tiempo que no se revelará el lugar de la investigación.*
- Respetar su derecho a expresar libremente sus ideas: *Con este derecho usted podrá emitir todas sus opiniones en cualquier momento de la investigación y de esta forma contribuir al logro de los objetivos de la misma.*
- Respetar su derecho a retirarse incondicional del estudio en cualquier momento que considerara oportuno: *De esta forma le estamos dando libertad en la investigación.*
- Facilitarle las transcripciones de sus entrevistas y el informe de resultados antes de la defensa y publicación de la Tesis: *Este derecho le permite tener acceso a las entrevistas para que las revise y o modifique si así lo estima oportuno. Además, nos comprometemos a negociar con usted el informe final de investigación antes de su publicación o defensa.*

D. \_\_\_\_\_,  
me comprometo a participar en la investigación a la que se hace referencia en esta carta.

En, \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

Firma.

Carta protocolar de aceptación al estudio

**A: Vicedecano de la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos.  
Compañero/a:**

Quisiéramos pedir su aprobación y consentimiento para realizar la investigación con título “*Evaluación del Estilo Docente del Profesorado Universitario del Departamento Didáctica de la E. F. en Cuba. Un Estudio de Casos*” como etapa final del programa de doctorado “*Innovaciones Científicas y Didácticas en Educación Física en edad escolar*”, programa que se realiza en su Facultad por la Universidad de Granada.

Dicho estudio entendemos que será útil para la superación de los profesores y para la futura formación profesional de los estudiantes del curso seleccionado, debido al continuo debate y análisis al que serán sometido sus actuaciones en la actividad docente, que les harán retroalimentarse del tema en cuestión.

D. \_\_\_\_\_,  
estoy de acuerdo a que se realice la investigación a la que se hace referencia en esta carta.

En, \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

Firma

## 2.- Guiones de entrevista utilizados.

### **Guía de entrevista semiestructurada en profundidad al Alumnado.**

A modo de introducción decirles que esta entrevista forma parte de una investigación para la terminación de mis estudios doctorales, donde la información que me darán será de mucha utilidad en el análisis posterior que se hará con sus intervenciones.

Explicarles que esta entrevista grupal es con el fin de conocer el criterio que tienen con respecto a como ven ustedes el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su posición como estudiantes que se forman para una profesión futura.

Para introducir el tema a la entrevista, me gustaría que me dijeran que motivación personal tienen ustedes por estudiar la carrera de Cultura Física.

#### **Preguntas de inicio al debate sobre un tema:**

**Investigador:** ¿Y que creen de los estudios que realizan aquí en la Facultad de Cultura Física?

**Investigador:** ¿Qué hacen ustedes para dar cumplimiento a los objetivos en las asignaturas?

**Investigador:** ¿De qué manera lo hacen? ¿Cómo se preparan?

**Investigador:** ¿Qué hacen ustedes para estudiar una asignatura?

**Investigador:** ¿Qué creen de los contenidos que se imparten en las asignaturas?

**Investigador:** ¿Y en años anteriores?

**Investigador:** ¿Qué creen de la metodología de enseñanza que aplican sus profesores para el aprendizaje de estos contenidos?

**Investigador:** ¿Qué es lo que más les gusta de la metodología de sus profesores?

**Investigador:** ¿Y de qué manera les hace llegar el contenido?

**Investigador:** ¿Qué criterios tienen respecto a los profesores que les facilitan a ustedes ser un poco más independientes y creativos?



**Investigador:** ¿Qué cambios introducirían ustedes en las clases si fueran profesores?

**Investigador:** ¿Ese puede ser el caso de los profesores nuevos, los alumnos ayudantes? ¿Creen que les falta preparación?

**Investigador:** ¿Qué creen ustedes de este plan de estudio “D”?

**Investigador:** ¿Qué carencias ven en este plan de estudio que les entorpezca su preparación como futuros profesionales?

**Investigador:** ¿Ustedes conocen los objetivos del plan de estudio “D”?

**Investigador:** ¿Ustedes conocen las habilidades profesionales básicas que deben crear y que vienen muy claras en este plan de estudio?

**Investigador:** ¿Cómo ven ustedes la relación con la computación en las asignaturas?

**Investigador:** ¿Y la relación de las diferentes asignaturas con el inglés?

**Investigador:** Y con respecto a la expresión oral ¿Cómo ven ustedes que los profesores los motivan para que se prepararen con una buena expresión oral?

**Investigador:** ¿Y con respecto a la búsqueda de información, a la motivación por la investigación?

**Investigador:** ...Y con respecto a la evaluación. ¿Les parece adecuado el sistema de evaluación que les aplican?

**Investigador:** ¿Algo más que quieran señalar?

## **Guía de entrevista semiestructurada en profundidad al Profesorado.**

A modo de introducción decirles que esta entrevista forma parte de una investigación para la terminación de mis estudios doctorales, donde la información que me darán será de mucha utilidad en el análisis posterior que se hará con sus intervenciones.

Esta entrevista grupal es con el fin de conocer el criterio que tienen con respecto a como ven ustedes el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde su perspectiva docente. Ayudándonos con sus criterios, al análisis del mismo.

### **Preguntas de inicio al debate sobre un tema:**

**Investigador:** ¿Qué tiempo llevas trabajando en la enseñanza superior?

**Investigador:** ¿Qué haces para planificar tus clases?

**Investigador:** ¿Cuáles son los objetivos que pretende este Plan de Estudio “D”?

**Investigador:** ¿Cuáles son los pasos o prioridades que haces o tienes en cuenta para tu preparación antes de la clase?

**Investigador:** ¿En qué orden pondrías tú la selección del método que vas a aplicar?

**Investigador:** ¿Qué otro elemento tienes en cuenta para desarrollar tus clases? Por ejemplo. ¿Tienes en cuenta las habilidades profesionales básicas que se deben desarrollar?

### **En cuanto a habilidades profesionales básicas:**

**Investigador:** Pero en tu clase. ¿Cómo tú relacionas el idioma inglés en tu asignatura?

**Investigador:** ¿Cómo haces en tus clases para que mejoren la expresión oral y escrita?

**Investigador:** ¿Qué haces para vincular tu asignatura con las tecnologías de la información y la computación?

**Investigador:** ¿La parte científica e investigativa cómo la llevas en la asignatura?

*Otras preguntas relacionadas con el tema...*

**Investigador:** ¿Cuántos tipos de evaluación aplicas a tus estudiantes?

**Investigador:** ¿Cómo llevan las preparaciones metodológicas en el departamento?

**Investigador:** ¿Qué temas se llevan a estas preparaciones?

**Investigador:** ¿Qué diferencias ves tú, con tu experiencia, al plan que le antecede a este nuevo plan de estudio "D"?

**Investigador:** ¿Qué motivación tú ves en tus estudiantes con respecto a la carrera?

## **Guía de entrevista semiestructurada en profundidad a los Egresados.**

A modo de introducción decirles que esta entrevista forma parte de una investigación para la terminación de mis estudios doctorales, donde la información que me darán será de mucha utilidad en el análisis posterior que se hará con sus intervenciones.

Explicarles que esta entrevista grupal es con el fin de conocer el criterio que tienen con respecto a como vieron ustedes el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de estudio que les tocó vivir desde su perspectiva docente. Ayudándonos con sus criterios, al análisis del mismo.

### **Preguntas de inicio al debate sobre un tema:**

**Investigador:** ¿Conocen ustedes el plan de estudio por el que se graduaron?

**Investigador:** ¿Recuerdan ustedes las asignaturas que le fueron impartidas en ese plan de estudio?

**Investigador:** ¿Qué me pueden decir de los contenidos que les fueron impartidos en esas asignaturas?

**Investigador:** ¿Les sirvió en la práctica los contenidos impartidos?

**Investigador:** ¿Qué creen de la metodología de los profesores que les impartían las clases?

**Investigador:** ¿Cómo era la evaluación en su etapa de estudio?

**Investigador:** ¿Conocen ustedes las habilidades profesionales básicas que debieron haber formado ustedes durante la carrera?

### **En cuanto a habilidades profesionales básicas:**

**Investigador:** ¿Cómo vieron esa formación de la comunicación como habilidad a formar en la carrera?

**Investigador:** ¿Qué me pueden decir de las habilidades de computación?

**Investigador:** ¿Y del Inglés? ¿Qué creen de las habilidades que debieron formar con el idioma Inglés en la carrera?

**Investigador:** ¿Y en el logro de habilidades de investigación, de búsquedas de información? ¿Cómo se manifestó eso en la carrera?

**Investigador:** ¿Y cómo estaba la exigencia del profesorado para que las respuestas que daban lo hicieran sobre bases científicas o de estudios bibliográficos?

**Investigador:** ¿Qué dificultades le ven ustedes a este plan de estudio que se aplica ahora en la licenciatura?