

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“La formación de entrenadores deportivos en la ENED”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Francisco Javier Calles León

Directora de tesis:

Mtra. María del Refugio Plazola Díaz

Ciudad de México

Noviembre de 2018

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO	12
1.1. Acerca de los objetivos	16
1.2. Antecedentes histórico-conceptuales y curriculares del estudio	17
CAPÍTULO II. FORMACIÓN Y CURRÍCULUM PARA UNA PEDAGOGÍA APLICADA AL DEPORTE	33
2.1. Concepción de la formación	33
2.1.1. Formación en el cultivo de lo pedagógico	36
2.1.2. Formación de entrenadores: Formación para formadores de formadores	42
2.2. Sobre el currículum	46
2.3. Pedagogía y deporte	67
CAPITULO III. ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS 2012: APRECIACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN ENTRENAMIENTO DEPORTIVO DE LA ESCUELA NACIONAL DE ENTRENADORES DEPORTIVOS	84
3.1. Origen y desarrollo de la ENED	87
3.2. El plan y programa de estudios 2012	96
3.3. El eje de formación psicopedagógico como objeto de trabajo	114
CAPÍTULO IV. PASOS PARA CONSTRUIR EL CAMINO	133
4.1. Tipo de Estudio y diseño	133
4.2. Sobre lo cualitativo	143
4.2.1. Sobre el análisis curricular	146
4.3. Resultados y análisis de datos	149
4.3.1. Sobre los resultados	154
4.4. Sobre lo cuantitativo	196
4.4.1. Otra forma de analizar los resultados	202
4.5. Diagnóstico: encuentro de resultados obtenidos de acuerdo con la Formación inicial	233
CAPÍTULO V. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: TALLER COMUNIDAD DE PRÁCTICA CON ENTRENADORES DEPORTIVOS	244
5.1. Delimitación del problema	247
5.2. Justificación	247
5.3. Fundamentación teórica	250
5.4. Objetivos de la intervención pedagógica	258
5.5. La intervención: las orientaciones metodológicas	259
5.6. Estructura de la intervención: especificaciones de las actividades a realizar	264
5.7. Evaluación de la intervención pedagógica	266
5.8. Resultados de la intervención pedagógica	266
5.8.1. Experiencia formativa con estudiantes entrenadores	268

5.8.2. Contribuciones del taller y videoseSIONES a los estudiantes	293
5.8.3. Análisis del caso de un estudiante entrenador: del miedo a la motivación y cambio	304
Conclusiones	309
Referencias bibliográficas	325
Índice de cuadros	335
Índice de tablas	336
Índice de figuras	337
Índice de esquemas	338
Índice de gráficas	339
Anexos	340

AGRADECIMIENTOS

A ti, mi esposa Fernanda por su amor, motivación, comprensión, apoyo y mi luz en este camino lleno de alegrías.
De ti crezco, eres el amor de vida.

A mi hija Lía por llegar en el momento exacto de nuestras vidas y por los grandes momentos que pasamos juntos. De mi princesa sigo aprendiendo de la vida.

Para ti, @unque no te conozco sabes que te amamos.

A mi padre por actuar como pistón motivador para cumplir este proyecto. En donde quiera que te encuentres, esto es producto tuyo. Aun dejamos cosas pendientes...

A mi madre por el ejemplo, el amor, apoyo y la fuerza de seguir adelante en este viaje de caer y levantarse.

A mi familia por lo que implica vivir esta satisfacción juntos. Ustedes los saben han infuido en mí para llegar hasta acá.

A mis suegros por su apoyo en todos los sentidos. Siempre estaré agradecido con ustedes.

A la Mtra. Ma. del Refugio Plazola Díaz mi directora de tesis por su interés en mi investigación. Admiro su capacidad de retar temas desconocidos. Agradezco su respeto sobre mis ideas, posturas y propuestas plasmadas en este trabajo.

A los profesores de la ENED que bajo adversidades apoyaron este trabajo. Gratifico su confianza, respeto e intercambio de opiniones que enriquecieron la investigación.

A todos y cada uno de ustedes que vivimos juntos el proceso:

“PPSA, PPSA, EI, EA
Educar, educar, para transformar,
Educar, educar, para liberar
Pedagógica Nacional”

INTRODUCCIÓN

A partir de una inquietud personal, con este trabajo me interesó profundizar en el conocimiento del currículum de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED), como institución formadora en el deporte y educación de carácter normalista, y a su vez, analizar la práctica educativa de los profesores que forman entrenadores en varios ámbitos deportivos. Es así, la perspectiva que se adoptó se basó en la descripción, interpretación y explicación del currículum oficial y el currículum en acción. De este último, particularmente, la formación que realizan los profesores y la formación que reciben estudiantes en el Eje de Formación Psicopedagógico (EFPP), específicamente, las unidades de aprendizaje de corte pedagógico.

Por lo tanto, este estudio soporta analizar dos caras de una misma moneda: el currículum oficial como proyecto institucional basado en aspiraciones y, por otro, como la puesta en práctica del currículum en situaciones reales del desarrollo profesional y la formación inicial del estudiante entrenador. Pero debido a la magnitud del estudio se descubrieron otras líneas para futuros estudios como la práctica política y social de los docentes deportivos y la dinámica institucional.

Para Ávila (2004, p. 15) la formación la entiende como:

Un proceso en el cual el formador se trasciende, se ocupa y preocupa por recrear su mundo, reflexiona el acto educativo, consigo mismo y con el otro. Esto es, reflexiona con el que se está formando, se hace consciente de su finitud e incompletud, y efectúa, mediante una experiencia, un retorno sobre sí mismo, que lo lleva a reconocerse como persona y como profesional comprometido con la tarea de formar.

Por otro lado, para dar contexto al estudio se puede decir que fue en la década de los ochenta cuando se introdujeron las políticas neoliberales e impusieron una determinada ideología en los proyectos educativos. A partir de aquí varios autores plantean la educación superior, en la actualidad se ha incorporado a los mecanismos de regulación basados en el mercado, lo que lleva a la universidad

pública a enfrentarse a las nuevas modalidades en la educación basado en competencias (Tobón, 2006). En este sentido, la ENED surge en un contexto en donde la modernización se encontraba en boga, así lo evidencia su origen y desarrollo institucional (Arteaga, 2009), pero la época que marcó el *parteaguas* hacia la modernización educativa a través de sus planes de estudio fue a partir del año 1993.

En esta época la ENED realizó acciones que permitieron integrar un plan de estudios acorde a la globalización y a los avances científicos y tecnológicos en el ámbito de la educación y del deporte del momento, el cual fue implementado por doce años (de 1993 a 2005). No obstante, en el 2005 se inicia un análisis de la pertinencia del plan de estudios que lleva a la aprobación e implementación de un plan de estudios basado en el modelo disciplinar con el enfoque de competencias. Según con la SEP-CONADE (2012), en el plan 2012 se siguieron las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para implementar el modelo disciplinar con un enfoque basado en competencias.

Por tanto, el estudio que aquí se presenta tiene el propósito de a partir de un estudio de carácter mixto llevar a cabo una descripción y análisis del tipo de formación inicial, que desde la implementación del plan de estudios 2012 se ha ofrecido a los estudiantes de la ENED y a partir del análisis de los datos, construir una propuesta de formación que de manera general ofrezca ampliar su práctica pedagógica.

Por ello, el primer eje de análisis de este trabajo fue la formación inicial que imparten los formadores de entrenadores, por sí solo, un análisis complejo, porque en su objeto de estudio se establece una interacción sistemática cuyo objetivo principal es formar para ser entrenador deportivo y realizar investigación deportiva.

Cabe señalar que en la ENED como dependiente de la Dirección General de Escuelas Normales (DGENAM) y de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE) influyen en diversos factores para formar estudiantes en el entrenamiento deportivo y la investigación. Algunos factores de influencia son: las políticas públicas y educativas, el plan de estudios 2012, las tradiciones pedagógicas, la dinámica institucional, el perfil de los actores educativos (docentes y estudiantes), las condiciones culturales y sociales de la ENED, es decir, el contexto institucional.

El segundo eje de análisis fue recuperar las interpretaciones y significados que del currículum han construido dos docentes y que fueron recuperados a partir de las observaciones participantes del desarrollo de dos unidades de aprendizaje que conforman el eje de formación psicopedagógico. Además de las pláticas informales entabladas con los participantes del diseño del plan de estudios.

Un tercer eje fue el acercamiento, el análisis y descripción del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo (LED), con el propósito de adentrarme en la propuesta global de la formación teórico-práctica que ofrece la ENED a los estudiantes entrenadores. Por consiguiente, la fase del trabajo es importante, ya que se localizó el sujeto ideal que pretenden formar. El cuarto y último eje de análisis fue conocer la opinión de 30 alumnos sobre su formación inicial a partir de la aplicación de un cuestionario.

De esta manera el currículum oficial, así como el currículum en acción o en desarrollo del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo (LED) tiene implicaciones en la práctica institucional donde los actores educativos lo viven, piensan, aplican, sopesan y reinterpretan; de manera que para entender el tipo de formación que debe recibir el entrenador deportivo de la ENED, resultó necesario analizarlo en dos dimensiones: como proyecto institucional basado en aspiraciones y como práctica real de los docentes y estudiantes.

Del primero, el currículum oficial se entrelaza en intenciones, fines y normatividad que se traducen en métodos de enseñanza, prácticas pedagógicas y modelos de aprendizaje con una determinada cosmovisión de educación, deporte, conocimiento y la cultura que ofrece la ENED. Del segundo, el desarrollo curricular, es decir, la puesta en acción del currículum en donde están sujetos a comprobación y son los actores educativos quienes pueden aprobar o criticar su efectividad en la práctica.

En complemento, el currículo representa un cúmulo de procesos institucionales que encierran dinámicas congénitas de lo instituido y lo instituyente, ya que en su desarrollo curricular implica dispositivos de legitimación, control, poder y apariencias institucionales que se traslapan en ideologías, posturas y significados de los primeros actores educativos, los actores antagónicos y los actores de reparto que conforman la novela de la LED.

Por tanto, se ha diagramado la tesis en cinco capítulos.

El primer capítulo se titula “Acerca del objeto de estudio”. En este capítulo se abordó el planteamiento del problema, en donde se analizaron las diversas causas detectadas a través de la experiencia profesional y académica entre ellas destaca a raíz del plan de estudios 2012, se dieron prácticas pedagógicas distintas y percepciones diferentes de la realidad educativa por parte de todo el elenco educativo; el perfil de egreso del entrenador deportivo es bastante amplio y ambicioso e incluye otras actividades que debe desarrollar: la investigación, la enseñanza, organización, planificación, evaluación y dirección del deporte; en el plan de estudios 2012 surge el discurso del currículum la noción de formar un entrenador-investigador.

Dichas problemáticas ayudaron a construir, interpretar, explicar y profundizar en el objeto de estudio y permitieron plantear las preguntas de investigación ¿Cómo identificar la formación inicial y el elemento pedagógico de los estudiantes de la ENED? ¿Cómo diagnosticar la formación inicial y el elemento pedagógico de

los estudiantes de la ENED? ¿Cómo incluir un taller que integrará la propuesta paralela a su formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo? Posteriormente, se concretaron en el objetivo general y específicos, los cuales se centraron en llevar a cabo una descripción y análisis del tipo de formación inicial, que desde la implementación del plan de estudios 2012 se ha ofrecido a los estudiantes de la ENED y a partir del análisis de los datos, construir una propuesta de formación que de manera general ofrezca ampliar su práctica pedagógica. Finalmente, se realizó una breve descripción y revisión de tesis, cursos, y planes de estudio sobre el objeto de estudio.

El segundo capítulo se titula “Formación y Currículum para una pedagogía aplicada deporte”. El objetivo aquí es presentar un recorrido teórico-conceptual sobre los temas que giran alrededor de la pedagogía como disciplina reflexiva, sistemática en la práctica educativa y sus aplicaciones en el currículum, formación y deporte. La clave de la lectura está en la relación entre pedagogía y deporte, y como se aplica en el campo del currículum, es decir, la práctica pedagógica en la formación del estudiante de educación superior en el ámbito deportivo.

Al establecer un marco teórico, en el tercer capítulo “Análisis del plan de estudios 2012: Apreciación de la formación del licenciado en entrenamiento deportivo de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos”, contiene la descripción y el análisis del plan de estudios de la LED, plan 2012, así como las unidades de aprendizaje (asignaturas) relacionados con el acercamiento gradual a la práctica pedagógica o formación pedagógica del estudiante (futuro entrenador deportivo) por los que transcurrió la formación inicial.

El cuarto capítulo se titula “Pasos para construir el camino”, en donde se explicó de manera detallada el tipo y diseño de investigación. También los instrumentos y las técnicas utilizadas para indagar la problemática específica de la institución elegida. Asimismo, aquí se exponen los resultados, mismos que se analizaron y dieron la existencia una gama de necesidades o problemáticas encontradas en tres ámbitos: institucionales, práctica docente y alumnado.

Finalmente, después de realizar un diagnóstico de necesidades el sexto capítulo se titula “Intervención Pedagógica: Taller Comunidad de Práctica con Entrenadores Deportivos”, da como resultado el diseño de la intervención modalidad taller-presencial, la cual se basa en la orientaciones metodológicas de Sánchez y Ortega (2009) para la conformación de una comunidad de práctica y videoseSIONES para reflexionar, analizar, transformar, construir socialmente el aprendizaje y trabajar colaborativamente sobre su práctica pedagógica del estudiante en formación inicial. Finalmente, se realiza un análisis de todos los datos obtenidos y se realiza una conjunción de la información teórica y de la información obtenida en el campo para llegar a diversas conclusiones de las cuales destacan diversos hallazgos.

CAPÍTULO I. ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO

En nuestro país se reconoce la necesidad de crear y apoyar instituciones educativas formadoras de profesionales en entrenamiento deportivo, las cuales desarrollarán tareas de enseñanza, organización, planificación, evaluación, investigación y dirección del deporte.

De esta manera la ENED surge como una acción concreta del Programa Nacional de Educación, Cultura Recreación y Deporte (1984-1988). El proyecto académico para el funcionamiento de la ENED fue tarea de un equipo multidisciplinario de docentes de la Dirección de Centros de Educación Física y Deporte en 1984, de la hoy extinta Subsecretaría del Deporte.

Al reorganizarse la administración pública del gobierno de Miguel de la Madrid en 1985, desaparece la Subsecretaría del Deporte, la ENED pasa a depender en un primer momento de la Dirección General de Educación Normal (DGEN) según el acuerdo SEP 132, por el que se establece su organización y se reconoce el primer Plan de Estudios de nivel Licenciatura en 1988. Por consiguiente, la ENED como educación normal y centro de educación superior se concebía, además de la docencia deportiva, ésta debía realizar funciones sustantivas de investigación, difusión y extensión de la cultura deportiva.

Posteriormente, en 1990 por el nuevo acuerdo SEP 156, la ENED en un segundo momento y hasta la actualidad, pasa a depender conjuntamente para su operación de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE) ampliándose las facultades para ésta, con respecto a la operación de la ENED, en lo relativo a la organización, operación, desarrollo y supervisión, así como proponer los planes y programas de estudio; dependiendo para todo ello del techo financiero de la CONADE.

Desde que en 1984 inicia la operación de la ENED, han puesto en marcha cuatro proyectos educativos: 1984, 1993, 2005 y 2012. En los albores de la modernización, el plan de estudios 1984 se plantean como objetivos iniciales:

formar entrenadores deportivos capaces de desarrollarse ética y profesionalmente en los diferentes sectores de la población; mantener en constante evolución la preparación científica y tecnológica de los entrenadores deportivos; incrementar el recurso humano capaz de incidir en la realidad deportiva del país. Este plan de estudios, estaba organizado en cuatro áreas formativas: técnico deportivo, biológico, sociocultural y psicopedagógica. Por lo tanto, el Modelo Académico se ubicó en el contexto de la educación normal (Arteaga, 2009), en tanto que, la DGEN buscó el reconocimiento oficial el cual se logró el 8 de abril de 1988, a través del Acuerdo No. 132.

Sin embargo, para atender a los acelerados cambios científicos y tecnológicos y a las recomendaciones del Plan Nacional de Educación Superior *Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991*, la CONADE retoma la evaluación curricular e institucional de la ENED, implementando para 1992, trabajos multidisciplinarios bajo la coordinación de un equipo de asesores cubanos, quienes "reprodujeron" una propuesta de diseño curricular similar al Modelo del Plan de Estudios "B" del Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo" en Cuba.

En suma, la ENED en 1993, realizó acciones que permitieron integrar un plan de estudios acorde a la globalización y a los avances científicos y tecnológicos en el ámbito de la educación y del deporte del momento, el cual fue implementado por doce años. A partir del año 2001 el director y docentes de la ENED conformaron una comisión (Comisión de Revisión y Análisis del Modelo Académico, CRAMA) para elaborar el nuevo plan de estudios; el plan de estudios 2005.

Para el año 2009 se inicia un análisis de la pertinencia del plan de estudios que lleva a la aprobación e implementación de un plan de estudios basado en el modelo disciplinar con el enfoque de competencias, que retoma como referentes los elementos correspondientes al perfil profesional de egreso, los del modelo disciplinar; así como las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, de la ANUIES y el modelo disciplinar con un

enfoque basado en competencias precedido del plan 2005. De esta manera se concretó el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo.

Al poner en acción este proyecto se presentaron algunas concepciones que tienen los actores educativos involucrados respecto a la ciencia, el conocimiento, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la docencia y la identificación del profesional que se quiere formar en el campo del entrenamiento deportivo. Esto significó que en la ENED se dieran prácticas distintas y percepciones diferentes de la realidad educativa por parte de todo el elenco educativo.

De este plan, la formación de un entrenador deportivo con grado de licenciado en entrenamiento deportivo requiere como perfil de ingreso haber concluido la educación media superior. Por tal motivo el plan de estudios se imparte en ocho semestres: un total de 53 unidades de aprendizaje (UA) distribuidas por 8 Ejes de Formación: integrador, especialidad deportiva, deporte complementario, biomédico, psicopedagógico, investigación, gestión y administración e idioma extranjero.

Por su parte, desde su creación, la ENED siempre ha considerado en su currículum el tema psicopedagógico para la formación del entrenador deportivo, pero a lo largo de su trayectoria institucional y con la actualización y/o rediseño de sus planes de estudio ha ido disminuyendo los espacios curriculares de corte psicopedagógico, dicho elemento importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el deporte. Ahora con el actual plan de estudios el eje de formación psicopedagógico se reduce a tres semestres; es decir, segundo, tercero y cuarto semestre (tres unidades de aprendizaje).

Por otro lado, en primer momento, el objetivo general de la Licenciatura menciona: “Formar profesionistas competentes en el entrenamiento deportivo con un enfoque científico, tecnológico, metodológico y humanista que contribuya al desarrollo del deporte y a mejorar la calidad de vida de la población” (SEP-CONADE, 2012, p. 14).

Dicho objetivo por sí mismo ambiguo, ya que no es explícito la frase *formar profesionistas competentes*, si se considera la concepción *competente* como a la ejecución de quehaceres específicos de la formación y campo laboral, en otras palabras, los saberes de una profesión: saber pensar, saber hacer, saber ser, saber vivir, saber crear, etc. (Tobón, 2006).

Con respecto al perfil de egreso, fomenta diferentes tipos de competencias: las competencias profesionales integrales (competencias genéricas) son seis y subcompetencias (competencias disciplinares) son veinticuatro. Para profundizar durante el trayecto escolar el egresado debe adquirir seis competencias genéricas y veinticuatro competencias disciplinares, por consiguiente, el perfil de egreso del entrenador deportivo es bastante amplio y ambicioso e incluye otras actividades que debe desarrollar: la investigación, la enseñanza, organización, planificación, evaluación y dirección del deporte. Este proceso propuesto implica cambios administrativos en la ENED y en la gestión, así como cambios en el quehacer del profesor formador de futuros entrenadores deportivos y en el estudiante entrenador que se forma.

La formación que pretende ofrecer la ENED a través del plan de estudios 2012, resulta ser algo complejo, en su discurso surge y en su currículum prevalece la noción de formar un entrenador-investigador. Por tanto, la siamesa formativa condujo a plantear la viabilidad del proyecto educativo de la ENED. Para delimitar el estudio, se decidió investigar la práctica docente de los docentes que imparten los cursos del eje de formación psicopedagógico, pero el énfasis cayó en las unidades de aprendizaje de corte pedagógico, la cual se orienta al estudio y formación de los aspectos pedagógicos y didácticos de la práctica pedagógica de los futuros entrenadores.

Recuperar el análisis curricular del plan de estudios 2012, la práctica docente de dos docentes que integran el Eje de Formación Psicopedagógico y las pláticas informales de los actores implicados en el diseño del plan de estudios; todo desde una perspectiva cualitativa permitió dar cuenta de la problemática que se vive la cotidianidad en el espacio áulico e institucional en la ENED, esto por un lado, por

el otro, valorar la opinión de los estudiantes que tienen frente a la formación inicial que ofrece la ENED desde una perspectiva cuantitativa, permitió desde ambas perspectivas obtener una *fotografía* más completa de la naturaleza compleja del fenómeno de la formación inicial de los entrenadores deportivos; lo que a la postre permitió desarrollar una intervención pedagógica, enfocado a lo pedagógico en el deporte.

1.1. Acerca de los objetivos

En virtud de los planteamientos anteriores, el objetivo general es:

- A partir de un estudio de carácter mixto llevar a cabo una descripción y análisis del tipo de formación inicial, que desde la implementación del plan de estudios 2012 se ha ofrecido a los estudiantes de la ENED y a partir del análisis de los datos, construir una propuesta de formación que de manera general ofrezca ampliar su práctica pedagógica.

Por su parte, los objetivos específicos:

- Determinar con qué maestros y/o asignaturas trabajar para realizar observaciones participantes, pláticas informales y cuáles alumnos aplicar cuestionarios.
- Identificar el tipo de formación inicial que se ofrece a los estudiantes de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos, a través del análisis curricular del plan de estudios 2012.
- Diseñar un instrumento de evaluación tipo cuestionario para diagnosticar la formación inicial y pedagógica de los estudiantes de octavo semestre.
- Elaborar un diagnóstico de la formación inicial de los estudiantes de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos, a partir de la información arrojada por los instrumentos.
- Construir y desarrollar una intervención pedagógica que atienda los hallazgos encontrados durante el diagnóstico para que los estudiantes desarrollen, amplíen y complementen la práctica pedagógica.

De esta manera las preguntas que guiaron el estudio son:

¿Cómo diagnosticar la formación inicial y el elemento pedagógico de los estudiantes de la ENED?

¿Cómo identificar la formación inicial y el elemento pedagógico de los estudiantes de la ENED?

¿Qué tipo de práctica docente realizan los profesores encargados de formar futuros entrenadores deportivos?

¿Cómo incluir un taller que integrará la propuesta paralela a su formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo?

1.2. Antecedentes histórico-conceptuales y curriculares del estudio

Este apartado constituye una aproximación a los antecedentes histórico-conceptuales y curriculares del objeto de interés e intenta responder los siguientes interrogantes: ¿Qué investigaciones se han realizado al respecto? ¿A partir de qué enfoques se ha abordado el objeto? ¿Qué procedimientos metodológicos se han empleado?

Primeramente, se buscaron estudios que abordaran la formación de la pedagogía aplicada al deporte y después aspectos curriculares de la formación del entrenador deportivo. Se revisaron tesis de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Intercontinental (UIC). Posteriormente, revisión de elementos curriculares de instituciones del nivel superior como la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y la Universidad de Leipzig de Alemania, así como instituciones y organizaciones particulares enfocadas a la formación de los entrenadores deportivos.

Los hallazgos acerca de la concepción y formación sobre la pedagogía del deporte:

1. La investigación publicada de Norma Luna Pérez (2007), como requisito para optar el título de Licenciada en Pedagogía que se dicta en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México titulado “La Pedagogía del Deporte”. Este trabajo establece, desde un diseño de campo, a través de la modalidad de investigación de tipo exploratorio, ya considera la autora que la información sobre este tema es escasa, por lo que recurrió a diferentes fuentes para obtener información. El objetivo del trabajo es de aproximar al tema de la pedagogía en el deporte. Tratando de dar a conocer aspectos que la componen en, las actividades, su importancia y los beneficios que trae consigo la inserción de la pedagogía dentro del deporte, campo laboral del pedagogo del deporte. Dentro del cuerpo del trabajo se pretende responder la siguiente pregunta ¿Qué es y para que nos sirve la pedagogía en el deporte? Para fines de la investigación resultan importantes los temas tratados en el marco teórico. Por ejemplo, la relación entre pedagogía y deporte, antecedentes históricos sobre pedagogía deportiva y en particular en México y las actividades del pedagogo dentro del deporte. Asimismo, la definición que otorga a la pedagogía del deporte. Al tratarse de un estudio exploratorio no existe como tal una metodología exhaustiva, más bien el proyecto de investigación se centra en la búsqueda de información documental, libros, publicaciones y revistas especializadas en el tema.
2. En segundo lugar, se tiene que, en el 2007, fue presentado por Virginia Flores Vega como requisito para optar el título de Licenciada en Pedagogía que se dicta en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Autónoma de México titulado “El aprendizaje acelerado y significativo alternativa didácticas para formar instructores del deporte de Karate Do de la Organización Urakawa”. Este trabajo establece, desde un diseño de campo, a través de la modalidad de investigación documental (construcción la parte teórica del marco referencial, marco teórico conceptual) de tipo descriptivo-

interpretativo ya que se interesa por todo lo que es importante en la historia o el desarrollo del caso y su propósito es comprender el ciclo de vida o una parte, de una unidad individualizada, con la intención de diagnosticar la problemática y recomendar las medidas que producirán su mejora. Como parte de la pregunta de investigación refiere a las estrategias didácticas del aprendizaje acelerado y significativo ¿permitirán al instructor mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje? La metodología se realizó desde la perspectiva hermenéutica, ya que se pretende comprender el por qué y el cómo de estos hechos que están inmersos en la realidad a partir de la interpretación y explicación con sentido crítico y objetivo. Por su parte, la hermenéutica permitirá vislumbrar esa problemática latente en la formación de los instructores del deporte desde el paradigma educativo del aprendizaje acelerado y significativo.

Para el diseño y aplicación de instrumentos de investigación se utilizaron en primer plano la observación, como apoyo la entrevista estructurada (dirigida a instructores) y el cuestionario opción múltiple (aplicado a los alumnos) con el fin de saber que piensan sobre la práctica actual de su instructor. El análisis de datos fue de carácter interpretativo, en el cual se menciona que la formación inicial de los instructores de Karate es limitada, debido a que parte de una metodología conductista basada únicamente en la modelación de la conducta a través del ensayo-error, la imitación y repetición, con el fin de adquirir conocimiento teóricos-prácticos sobre su deporte; características del modelo tradicional. En este sentido según la autora, los instructores de Karate Do carecen de una formación didáctica-pedagógica formal que se refleja a partir de la elaboración del Programa de Entrenamiento. A partir de las deficiencias encontradas la autora realiza una intervención “Propuesta pedagógica para la actualización docente de los instructores de Karate Do de la Organización Urakawa”. En dicha propuesta contiene elementos como: presentación, propósito general, objetivo particular, unidades (3), objetivo particular por unidades, duración, contenido, resultados de

aprendizaje, estrategias de aprendizaje, recursos didácticos, criterios de evaluación.

3. La tesis de maestría de Leticia González Canedo (2017), *Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo: Análisis curricular desde la perspectiva crítica*. De aquí se desprende el objeto de esta indagación es analizar la pertinencia y congruencia del plan de estudios 2012 de la licenciatura en entrenamiento deportivo, de acuerdo a la perspectiva del currículum basado en competencias profesionales integrales. La investigación se centra en el análisis del Plan de estudios 21012 de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo, para ello la autora considero la perspectiva cualitativa considerando el estudio de caso como la estrategia metodológica que le permitió recuperar datos cualitativos como: la revisión de los documentos que dan pie al proceso de diseño del plan de estudios 2012, así como la reflexión de docentes participantes. Como bien lo dice la autora, la intención es describir y explicar el proceso de diseño del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo, para lo cual se consideró el contexto histórico e institucional, posturas e intereses de los actores de la ENED.
4. Otro estudio es la tesis de maestría de María del Carmen Ávila Suárez (2004), *Formación de profesores. Estructura curricular y práctica docente (un estudio interpretativo)* de una Escuela Normal del Estado de México. En ésta, la finalidad es mejorar la práctica en la formación de maestros; por lo tanto, el trabajo analiza la práctica profesional, las formas de organización, la formación previa y la práctica política y social de los profesores. Para ello, la autora profundiza en el conocimiento del currículum de la educación Normal y la práctica educativa de los profesores que forman docentes en el nivel de educación básica: primaria y secundaria. Para concretar el trabajo, el enfoque que se basa la tesis de maestría es la descripción y la interpretación de las actividades cotidianas que realizan los profesores y estudiantes en el Eje de Formación Práctico-docente (EFPD). Por su parte,

la parte teórica del estudio toma en cuenta el concepto de formación y la formación en el campo educativo, el enfoque reconceptualista del currículum, porque éste permite el análisis crítico del plan de estudios y el análisis y la interpretación en el contexto cotidiano de las Normales; además, con ello se pone énfasis en los conceptos de vida cotidiana y de sujeto desde la perspectiva de Agnes Heller. De allí que la autora señale que estos conceptos son importantes para el análisis e interpretación de la problemática en el aula.

5. Por último, otro estudio es la tesina titulada “Acercamiento a la Formación Pedagógica del Director Técnico de Fútbol. Alcances y Limitaciones”, presentado en el 2013, por Elizabeth Xel-Ha Monroy Valdez ante la Universidad Pedagógica Nacional, como requisito para optar el título de licenciada en Pedagogía. Este trabajo establece, desde un diseño de campo, a través de la modalidad de investigación de tipo cualitativa. La metodología se realizó desde un análisis del currículum en este caso los documentos del plan de estudios. Para la aplicación de instrumentos de investigación se utilizaron en primer plano el análisis curricular, se complementa con la entrevista estructurada a alumnos, maestros, egresados, personalidades del ámbito futbolístico. La intención de las entrevistas fue en torno a la formación psicopedagógica que recibe el Director Técnico en formación, pero desde una perspectiva relativa de cómo opera dicha formación desde la práctica. Lo plasmado en su marco teórico específicamente en su primer capítulo abordan conceptos como: educación, educación física, entrenamiento deportivo y pedagogía, de manera hace entender la labor y el ambiente de acción en donde se desenvuelve el entrenador deportivo.

De lo anterior, estos conceptos podemos visualizar el dualismo entre educación y cultura del cuerpo; de esta manera conocer cada una de las tesis, temas de investigación, nos permite construir elementos para hacer una aproximación a los procesos educativos que se dan como parte del entrenamiento deportivo.

Antecedentes curriculares: instituciones particulares enfocadas en la formación de entrenadores deportivos en el ámbito nacional

Con respecto a las instituciones particulares enfocadas a la formación de los entrenadores deportivos. Se encuentra con la novedad que el aspecto pedagógico aplicado al deporte no es de importancia; por tanto, los cursos o diplomados ofertados a nivel local y nacional son los siguientes:

En primer lugar, el Instituto Técnico de Preparación Física, integrante del Sistema Nacional de Cultura Física y Deporte (SINADE), ofrece cursos de integración continua y talleres como aerozumba movement, acondicionamiento general, fisicoconstructivismo, nutrición, masoterapia, psicología del deporte, pilates, futbol soccer, quiropráctica, etc. Todos los cursos son de carácter flexible, es decir, inician cada 15 días. La especialidad dura 28 semanas (120 hrs. teórico-prácticas). De los requisitos, no se requiere rango edad ni escolaridad.

En segundo lugar, el Sistema Nacional de Capacitación es el organismo designado por la Federación Mexicana de Fútbol Asociación, A.C. para diseñar, actualizar y realizar cursos de capacitación para la preparación del personal técnico y el público en general inmerso en el medio del fútbol nacional. Asimismo, es el único organismo a nivel nacional que puede otorgar la certificación y el aval para registro de los cuerpos técnicos del fútbol profesional y para los demás torneos federados.

El Sistema Nacional de Capacitación maneja cinco programas, cuatro académicos y uno deportivo, los cuales son: Escuela Nacional de Directores Técnicos (ENDIT), Escuela Nacional de Preparadores Físicos (ENPREFI), Escuela Nacional de Árbitros (ENA), Academia de Fútbol FEMEXFUT y el Programa de Educación Continua.

La Escuela Nacional de Directores Técnicos (ENDIT) su objetivo es formar Directores Técnicos íntegros que sean capaces de transmitir, conocimiento, experiencia y valores, con el fin de aplicarlos dentro y fuera de la cancha, mejorando así el rendimiento en la competición y la obtención de resultados

enmarcados en una sana competencia de legalidad y respeto. El plan de estudios es mixto (presencial y en línea), con una duración de 960 hrs. (2 años) divididas en 4 módulos (4 semestres) de 240 hrs. cada uno. Con este esquema, los 4 módulos de la ENDIT se acreditarán con 4 licencias con el siguiente reconocimiento: Licencia D Módulo I: Sub 13 - Sub 15; Licencia C Módulo II: SUB 17 - Tercera División; Licencia B; Módulo III: SUB 20 - Segunda División Licencia A Módulo IV: Liga MX - Ascenso MX.

Con respecto a las materias básicas de los 4 módulos:

- Desarrollo Técnico - Táctico
- Medicina del Deporte en el Fútbol
- Psicología del Deporte
- Teoría y Metodología del Entrenamiento
- Talleres:
 - Reglas de Juego
 - Comunicación
 - Administración
 - Ética y Valores

Para ingresar se solicita: certificado de bachillerato concluido, certificado médico general indicando que el aspirante es apto para realizar actividad física, ser mayor de 18 años y aprobar los exámenes de admisión (teórico, práctico y entrevista).

En tercer lugar, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dentro de sus tareas, es la educación de profesionistas en las diversas áreas del conocimiento, y la actividad deportiva un elemento coadyuvante para lograr una formación integral. La Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas (DGADyR), a través del Centro de Educación Continua de Estudios Superiores del Deporte (CECESD), su objetivo es contribuir a mejorar y estimular el desempeño profesional del personal especializado en deporte y sus ciencias aplicadas, promoviendo la oferta permanente de actos académicos de capacitación y actualización.

En cuarto lugar, el Sistema de Capacitación y Certificación para Entrenadores Deportivos (SICCED), tiene el objetivo de certificar a los entrenadores deportivos que de manera autodidacta, por su experiencia laboral o por estudios sin reconocimiento oficial, han adquiridos conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse en su deporte. Por lo anterior, el SICCED oferta la capacitación para los siguientes deportes:

Acondicionamiento físico	Deportes especiales	Judo	Remo
Actividades subacuáticas	Equitación	Karate Do	Softbol
Ajedrez	Esgrima	Levantamiento de Pesas	Squash
Atletismo	Frontón	Limalama	Taekwondo
Badminton	Fútbol	Lucha	Tenis
Balocesto	Gimnasia Artística Femenil	Nado sincronizado	Tenis de mesa
Béisbol	Gimnasia Artística Varonil	Natación	Tenis con arco
Boliche	Gimnasia rítmica	Patinaje sobre hielo	Tiro y Caza
Boxeo	Gimnasia Trampolín	Patinaje sobre ruedas	Triatlón
Canotaje	Handball	Pentatlón	Voleibol
Ciclismo	Hockey	Racquetbol	Yoga

Fuente: página web del SICCED

El SICCED cuenta con dos modelos curriculares: uno de diez niveles y el segundo de cinco niveles, organizados de la siguiente forma:

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 4
Teórico práctico	Teórico Práctico	Teórico Práctico	Técnico-Investigativo	Técnico-Investigativo
Se toma un curso presentando una evaluación teórica y otra práctica.			Se toman asesorías presentando un proyecto de investigación, así como su respectivo informe de resultados ante un sinodal.	

Fuente: página web del SICCED.

En quinto lugar, el Instituto del Deporte de la Ciudad de México, a través del Sistema de Capacitación y Certificación para Entrenadores Deportivos (SICCED) y el Sistema de Capacitación Deportiva (SICADE), ofrece distintos cursos sobre actividades deportivas con diferentes modelos curriculares en varios niveles, entre los que se pueden encontrar son los siguientes:

- Diplomado en Psicología del Deporte (teórico-práctico), con una duración de 21 sesiones de 12 horas a la semana, un total de 252 horas. Requisito presentar documento oficial que avale la experiencia como entrenador deportivo o similar.
- Formación para entrenadores comunitarios de futbol (teórico-práctico), con una duración de 5 sesiones de 5 horas por una semana, un total de 20 horas. Sin requisitos escolares.

En sexto lugar, el Instituto de Formación e Investigación en Ciencias de la Educación y del Deporte (IFICED), ofrece el diplomado en Psicología Deportiva y está estructurado en tres módulos con una duración de 5 a 8 meses. El diplomado está abierto permanentemente, no existe requisito escolar. El temario del diplomado en el siguiente:



Fuente: Instituto de Formación e Investigación en Ciencias de la Educación y del Deporte (2016)

Como se dijo anteriormente, de las cinco instituciones particulares a nivel nacional y local dentro de los contenidos programáticos de los cursos, diplomados o especialidades deportivas el elemento pedagógico no se encuentra en los espacios curriculares, por consiguiente, es de poca importancia y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antecedentes curriculares: universidades internacionales enfocadas en la formación en el deporte

Por su parte en el plano internacional, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia dentro de su proyecto curricular de la Licenciatura en Deporte (2012), acentúa las experiencias de las prácticas pedagógicas como reforma curricular, tal situación urgió la necesidad de reflexionar el deporte en su condición de saber pedagógico, más allá de la racionalidad técnica con que el deporte venía siendo tratado. Ante este panorama internacional, la UPN-Colombia a través de la Licenciatura en Deporte, pretende la formación de licenciados que puedan desempeñarse como pedagogos y profesionales competentes frente a los retos de una práctica deportiva contemporánea.

La estructura del programa cuyos componentes se interrelacionan, ellos son: el Programa Académico, el Programa de Investigación y el Programa de Proyección Social, enmarcados en tres conceptos básicos:

- La formación integral (la autorreflexividad, la comprensión de la proximidad del otro, la hetero-reflexividad plena).
- La formación en disciplinas (dominio de teorías, modelos de la pedagogía, la didáctica y la ciencia, modelos de pedagogía del deporte y la didáctica del deporte, y sus fundamentos filosóficos y científicos).
- La formación profesional (dominio ético de la profesión, principios técnico-científicos de la profesión, producción material y simbólica).

A su vez dicho programa se distribuye en ciclos de formación:

- De fundamentación (formación disciplinar y pedagógica didáctica): está conformado, entre otras cosas, al estudio del hombre en su proceso de formación, desarrollo, y de sus condicionamientos de orden biológico, psicosocial, cultural y educativo. Igualmente, al conjunto de conocimientos deportivos y relaciones con el saber pedagógico en donde se estudia el deporte y la pedagogía y su correlación con el hombre, la enseñanza, las instituciones y la sociedad.

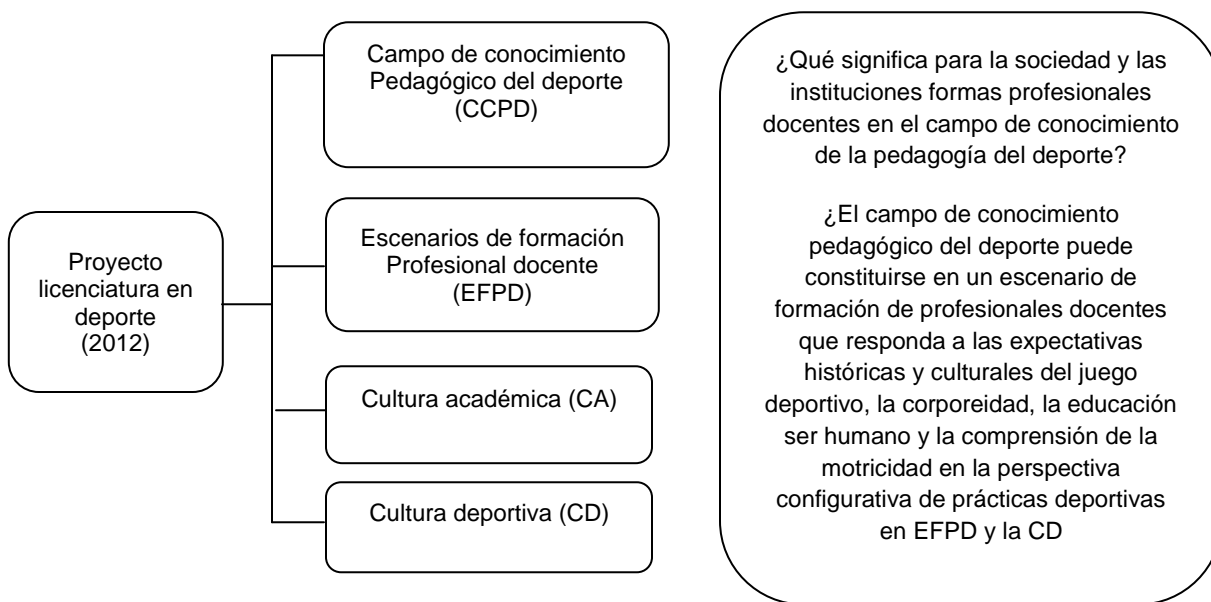
- De profundización (formación investigativa): está conformado por los núcleos de saber que se relacionan con los avances del conocimiento deportivo y los desempeños profesionales, en particular con el desarrollo de modelos y propuestas alternativas con la didáctica, los distintos niveles educativos y diferentes grupos etarios.

Ejercicio pedagógico a ejercer desde distintas aristas laborales: como maestro de escuela, director de una institución escolar o deportiva, enseñante en una institución especializada del deporte o como investigador del deporte.

De acuerdo con la UPN-Colombia (2012) a diferencia de otros programas relacionados, se enfatizan la producción de conocimiento y su profundización en los órdenes sociales y culturales del deporte, en la enseñanza y la educación. Para ello, el Proyecto Curricular Licenciatura en Deporte (PCLD) tiene el propósito:

Generar cambios culturales y sociales que hagan posible la convivencia dentro de la diversidad cultural, ideológica, política y religiosa; donde se pueda apostarle al compromiso con una educación para el desarrollo y la dignidad humana; la creación y re-creación de cultura entorno al juego deportivo, la formación de una conciencia ambientalista frente al cuerpo y entorno (UPN-Colombia, 2010, p. 10).

Para mayor referencia, se muestra la visión prospectiva del PCLD.



Fuente: Figura 1. Proyecto Curricular de la Licenciatura en Deporte-2012. Visión prospectiva del PCLD. Contexto macro estructural del Proyecto Curricular (UPN-Colombia, 2012, p. 10)

Como se puede apreciar se plantea la tarea de asumir científica, crítica y pedagógicamente el deporte, a lo que se tendría que agregar la resignificación de la Pedagogía y la investigación, no solo en cuanto formas académicas que iluminan el sentido de sus prácticas, sino porque explican y fundamentan la formación de maestros y profesionales en el área.

En el mismo orden de ideas, la Universidad de Leipzig de Alemania a través de la Facultad de Ciencias del Deporte oferta cursos internacionales de entrenadores (ITK, por sus siglas en inglés) provenientes de: África, Asia, Europa y América Latina (conforme a la lista del CAD de la OCDE). Entre las características principales del curso independiente de las 12 disciplinas deportivas (teoría y práctica) y 3 especialidades (deporte para discapacitados, psicología deportiva y preparación deportiva), los contenidos programáticos de los cursos: teoría general del entrenamiento, medicina deportiva, pedagogía deportiva, entrenamiento de la fuerza, management (gestión) en el deporte. Especialmente, para la asignatura de Pedagogía deportiva los temas desarrollados en 14 clases son: objeto de trabajo de la pedagogía deportiva, rol y auto-imagen del entrenador, moral y ética profesional de entrenadores y deportistas en el deporte de rendimiento, conflictos entre entrenador y atleta, análisis, clasificación y solución y, reflexiones sobre la comunicación entre entrenador y atleta.

Por último, por eso no menos importante vale la pena mencionar algunas universidades que dentro de sus asignaturas las pedagogías del deporte se encuentran como temario en ya sea en la licenciatura o en posgrado:

- La Facultad de Ciencias de la Educación, Grado en CC. De la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Huelva de España, en el primer semestre se encuentra la asignatura Pedagogía en la Educación Física y el Deporte.
- El programa de Postgrado en Educación Física (el Máster en Educación Física) de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), en el área de concentración Biodinámica del movimiento y deporte y, Educación Física y Sociedad se encuentra Pedagogía del deporte. Asimismo, el

Doctorado en Educación Física en las mismas áreas de concentración se encuentra dicha asignatura. Por último, la Licenciatura en Ciencias del Deporte, se encuentra en el Núcleo común al curso Pedagogía del deporte: deporte individual I; Pedagogía del deporte: deporte colectivo; Pedagogía del deporte: deporte individual II; Pedagogía del deporte: deporte colectivo II.

- La Facultad de Ciencias del Deporte y Educación Física, Grado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte de la Universidad de Coruña, se encuentra en el primer curso Pedagogía de la Actividad física y del deporte.
- La Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Murcia Campus de San Javier, se encuentra la asignatura Teoría e Historia de la Actividad Física y el Deporte dentro sus contenidos programáticos: La pedagogía de la Actividad Física y el Deporte; Contribución de la pedagogía a una nueva concepción de la actividad física y deportiva y la Educación física.
- La Facultad de Ciencias de la Educación a través de la Escuela de Formación Docente para Educación Física y Ciencias del Deporte y la División de Posgrado y Educación Permanente. La Especialidad en Didáctica de la Educación Física y el Deporte Escolar se distribuye en un módulo propedéutico y del primer al cuarto módulo los contenidos programáticos son: didáctica, enseñanza, evaluación, recursos didácticos, diversidad cultural, planificación, ética y un trabajo final desde la perspectiva cualitativa. Asimismo, la Maestría profesionalizante en Pedagogía de la Educación Física se distribuye en un módulo propedéutico y del primer al cuarto módulo los contenidos son: metodología de investigación, ética y sociología de la Educación Física; currículo, tecnologías de la información, didáctica, psicología y biología aplicada a la educación física, etc.

Las reflexiones a partir de los Antecedentes histórico-conceptuales y curriculares del estudio

Como parte de esta revisión del saber construido en torno al tema de interés, algunas de las preguntas que se formulan a partir de las tesis presentadas son: ¿Las estrategias didácticas desde la perspectiva del aprendizaje ausbeliano permiten mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje? O ¿Existen otras formas perfectibles para la enseñanza y el aprendizaje del deporte? ¿La formación inicial de los entrenadores corresponde con las necesidades laborales, educativas y sociales del deporte en cuestión? Mejor aun ¿Los entrenadores deportivos carecen de una formación didáctica-pedagógica que se refleja desde la planificación, desarrollo y evaluación del programa de entrenamiento?

Eso por un lado, por el otro ¿Cómo opera el currículum formal de la formación pedagógica del entrenador desde la práctica? Y ¿Cómo hacer un análisis curricular de cualquier curso, diplomado, taller o licenciatura enfocado a la formación de entrenadores deportivos? O quizás también ¿El mapa curricular de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo plan 2012 (LED 2012) corresponde o es el idóneo con los objetivos que se pretende lograr en cuanto a la formación de entrenadores deportivos, con elementos científicos, investigativos, tecnológicos, metodológicos y humanista de su quehacer práctico? Y por último ¿Las prácticas docentes de los profesores corresponden con la propuesta de formación que se maneja esa licenciatura?

Como puede observarse, las tesis encontradas abordan principalmente dos aspectos de la realidad educativa-deportiva: delimitación teórica-metodológica de la pedagogía del deporte, estrategias en el proceso de enseñanza-enseñanza en el deporte, análisis curricular, prácticas docentes de los profesores y la formación del entrenador deportivo.

Asimismo, los elementos curriculares como los documentos, cursos de formación en el deporte, currículos universitarios y posgrados etc., constituyó un referente importante para el estudio, pues brindó un panorama general de la complejidad del fenómeno pedagógico aplicado al deporte, de los múltiples

enfoques de los cuales ha sido abordado, así como de los recursos teóricos y metodológicos empleados y el escaso tratamiento investigativo al respecto. En consecuencia, esta revisión exhaustiva más no limitativa, ayudó a perfilar la institución educativa como la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos, el objeto de estudio, precisando objetivos y preguntas del estudio, el encuadre teórico y la estrategia de indagación.

Los aspectos que se recuperan del estado del conocimiento y se incorporan a este estudio son:

- Considerando que el currículum, en tanto, la formación pedagógica es un fenómeno que ha sido abordado partir de múltiples enfoques metodológicos y debido a la complejidad del objeto de estudio, se decidió trabajar con enfoque mixto.
- Poner especial atención en la dimensión prescriptiva, interpretativa y oculta del fenómeno currículum, lo que implica recurrir a los itinerarios como herramientas analíticas para dar cuenta de los múltiples referentes que afectan los procesos de construcción formativa de los estudiantes.
- Recuperar los procesos de socialización y dinámicas institucionales en la ENED como parte del currículum, a partir del planteamiento de que ésta no se construye en el vacío.
- Considerar a los sujetos educativos como actores activos en la conformación de su realidad institucional.
- Reconocer la influencia sociopolítica en la construcción de grupos antagónicos y la necesidad de abordarlos no sólo como contextos, sino como elementos articulados a los referentes de lucha de control y poder.

La producción de este conocimiento es necesaria porque se trata de un amplio sector de profesionales de la educación pública superior en el deporte, sobre los que poco se sabe, pues su labor educativa es un tanto diferente a las otras escuelas normales de la Ciudad de México y del país, y por supuesto, a otras instituciones educativas enfocadas a la formación del deporte.

Allí radica la importancia de este trabajo: en seguir contribuyendo al conocimiento del sector de los entrenadores deportivos de la educación superior en México, el cual es tan diverso que no puede ser caracterizado en términos generales.

Otro elemento necesario de explicar en el presente estudio es la perspectiva metodológica con que se construye el objeto de estudio; en el capítulo cuarto se desarrolla ese aspecto.

CAPÍTULO II. FORMACIÓN Y CURRÍCULUM PARA UNA PEDAGOGÍA APLICADA AL DEPORTE

En este capítulo, se consideran seis conceptos rectores para dar apoyo al estudio: formación, currículum, pedagogía, deporte, competencias y práctica pedagógica. A partir de lo cual, sólo se toma en cuenta el concepto de formación y la formación en el cultivo de la pedagogía; concepción y teoría sobre el currículum, porque éste permite el análisis curricular del plan de estudios que a la postre sirve para interpretar los afanes cotidianos de la ENED como escuela Normalista; además con ello se pone énfasis en los conceptos de pedagogía y deporte y su relación con la práctica pedagógica, este concepto es importante para el análisis, interpretación y explicación de las necesidades o problemáticas en el aula.

2.1. Concepción de formación

Hablar sobre el tema de formación, implica todo un campo de investigación, pero al menos en este estudio la intención es ubicar su concepto de manera enciclopédica y, a su vez concisa. Esto por un lado, por el otro, al tratar de buscar el concepto de formación es buscar su historicidad, por tanto, a partir de la perspectiva que proporciona el espíritu hegeliano que inicia en un *saber de sí*; posteriormente, la representación de Gadamer y su relación de formación con la cultura y, por último, el ocular teórico de la evolución de formación propuesta por Ferry.

Para Hegel la formación del hombre debe estar ubicada en relación con el otro, es decir, permite comprender que un sujeto formado pasa de la *conciencia del en sí* a la *conciencia del para sí*. De la conciencia del mundo a la conciencia del sujeto histórico en el mundo. En palabras de Hegel este movimiento cíclico de sí mismo se da en la relación con el otro y con los otros. Dicho concepto es importante, en el sentido de que el hombre en sí como sujeto natural es parte y producto del desarrollo social y “cultivar sus cualidades es imprescindible para

llegar a ser un sujeto universal. El hombre no es por naturaleza lo que debe ser por tanto requiere de la formación” (García, 2006, p. 40).

En su perspectiva filosófica de Hegel en donde para comprender la importancia de la formación del sujeto propone dos categorías y a su vez complementarias: el individuo singular, que lo define como espíritu inacabado. El individuo universal es el espíritu autoconsciente mismo. Dice Hegel “el hombre que se apropia de su esencia universal convertirá el terreno de su desarrollo consciente en todas sus facultades genéricas” (García, 2006, p. 40). Añade:

El individuo singular también tiene que recorrer, en cuanto a su contenido las fases de formación del espíritu universal, como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado [...]. La formación vista desde el espíritu universal, como la sustancia, significa que ésta se da su autoconciencia y hace brotar dentro de sí mismos su devenir y su reflexión (p. 41).

De esta manera la formación como conciencia personal y social no tiene límite ni parámetro de reflexión. La formación como proceso dinámico requiere superar constantemente los pensamientos rígidos; por lo tanto, es perenne. “La formación debe poseer una materia y un objeto previo, sobre los que trabaja, a los que cambia y forma de nuevo” (García, 2006, p. 42).

Para el caso de Gadamer el nuevo ideal de formación enfocada al hombre, desplazó al antiguo concepto de formación natural. El concepto de formación de Gadamer pasó a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto y está reducidamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal, es decir, dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre.

Gadamer ubica la tarea de formarse en el trabajo constante y “la superación de su naturalidad, ya que el mundo en que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres” (Hegel, 1991, p. 34). Gadamer presenta este concepto de formación dentro de un amplio contexto histórico, cultural y

social donde el mismo término formación se ubica en una hermenéutica filosófica porque el lenguaje evidentemente nos permite el conocimiento del hombre y de su mundo.

Para Ferry menciona cuando se emplea la palabra formación, cada sujeto le da un sentido, aplicación o connotación distinta; por ejemplo, la formación como en la educación formal. En contraposición Ferry entiende por formación como algo que tiene relación con la forma, en otras palabras, formarse es adquirir una cierta forma, una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. Propuesta en donde insiste en la actividad reflexiva, porque se debe educar para la creatividad.

Ferry manifiesta que toda actividad reflexiva precedida de la formación, es creación e innovación constante que forma y transforma; eso por un lado, por el otro, la misma actividad reflexiva construye y reconstruye el conocimiento. Expresa: “la meta es la reflexión de la reflexión” (Ferry, 1997, p. 53); es decir, un ejercicio metacognitivo de la acción reflexiva, un elemento importante de la formación.

A partir del concepto de formación de Gadamer visto desde la perspectiva cultural y del párrafo anterior, queda claro que la noción con la que se traba en el presente estudio, es la referida de Ferry; ya que entiende la formación como algo perfectibilidad del ser humano, en otras palabras, de mejora, acicalamiento, construcción y refinamiento de las aptitudes, conocimientos, habilidades y costumbres: cultura del ser humano.

El recorrido histórico, aunque no minucioso queda palpable la concepción de los tres referentes citados la amplia vía láctea sobre este término. A partir del planeta denominado formación permite todo un universo de investigación que lleva a reconocer al ente desde diversos horizontes disciplinarios. Viajar dentro del paradigma filosófico permite ubicar en este marco genérico en el concepto de

formación es con el objeto de abrir perspectivas en el campo de la formación de entrenadores y la formación de formadores.

2.1.1. Formación en el cultivo de lo pedagógico

Situar estos dos conceptos: el primero, la formación de entrenadores deportivos y, el segundo, la formación de formadores en el campo de la pedagogía, de la educación y del mismo currículum, establece un terreno que demanda mayores conocimientos, herramientas y habilidades que exigen un tratamiento pedagógico específico.

En líneas arriba se mencionó la noción amplia y genérica vía láctea de la formación del sujeto, por sí misma dicha formación es un proceso inacabo, cíclico e infinito; por tanto, se pretende disponer de los argumentos de Ferry (1997) sobre la actividad reflexiva en el discurso pedagógico.

Dentro del siglo XX y XXI, han cambiado los modelos curriculares de acuerdo con el avance de las ciencias y de la pedagogía como disciplina en particular y ahora recientemente las ciencias de la educación. Actualmente el discurso pedagógico sustenta la necesidad de que los profesores formen a los estudiantes bajo el enfoque basado en competencias, dicho discurso pedagógico ondula de que los docentes formen a los alumnos bajo los tres pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Como dice Tobón (2005) tres elementos de la competencia: conocimientos, habilidades y actitudes. Dicho tema se desarrollará en un apartado más adelante.

De esta manera ubicar en este contexto de las competencias la formación del entrenador en el campo de lo pedagógico como dispositivo importante en el desarrollo profesional del entrenador formador de formadores, esto por un lado, por el otro, resulta una tarea por sí compleja. Veamos porque:

Primero, la pedagogía y las ciencias de la educación como disciplinas que estudian el fenómeno educativo. A partir de aquí ya es una problemática compleja,

asociado ésta a la formación para desempeñar una profesión de entrenador. Con lo anterior, no se pretende incitar al debate epistemológico entre la pedagogía y las ciencias de la educación. En este espacio, se aspira a dar avance de la complejidad teórica para formar al entrenador deportivo en el campo pedagógico. Encuadre complicado por el hecho de que formar un profesional para desempeñar un quehacer en el campo de lo deportivo y formar un profesional que, a su vez, forma a futuro deportistas o formara sujetos deportistas. Esta dualidad funcional es enredada y compleja remite a subrayar reflexiones en torno al tema.

El actual orden del saber-discurso pedagógico es el resultado de una larga historia de reflexión que se desarrolló en los siglos con el alternarse y entramarse de distintas corrientes de pensamiento, cada una de las cuales influyó en varios modelos de educación-instrucción-formación y, por consiguiente, en los respectivos modelos de escuela.

Por consiguiente, se dice que en la segunda mitad del siglo XX la pedagogía inicia un camino difícil de reflexión en busca de autonomía científica, y a su vez redefinirse con la filosofía y otras ciencias. En este itinerario, la pedagogía se fue configurando como saber por cruces, vínculos y dejarse contaminar por otros saberes, pero a su vez comprometida con elaborar sus propios y autónomos puntos de vista.

Todo esto, la pedagogía utiliza conocimientos a veces provenientes de saberes extrapedagógicos, pero los interpreta y reorienta a la luz de lo que es el objeto de estudio de la pedagogía, es decir, la relación transactiva instrucción-educación-formación (Frabboni y Pinto, 2006).

La formación dice Frabboni y Pinto (2006, p. 19) se propone: “como categoría comprensiva del saber pedagógico, espacio problemático de diferenciación y enlace entre instancias cognitivas y afectivas, relativas a la adquisición de saberes y competencias”.

El mismo autor alude sobre la formación se despliega en una doble dimensión: la primera, a los procesos por los cuales las instituciones formativas se ocupan de conservar y transmitir a los jóvenes generaciones el conocimiento y la cultura de un grupo social; es decir, relativa a dar-forma; y la segunda, a los procesos autoconstructivos por medio de los cuales el sujeto particular elabora y transfigura dicha cultura con el aporte de su específica individualidad; es decir, relativa al formar-se.

En este sentido, la pedagogía para confirmar su naturaleza de saber general y reflexivo, crítico y emancipativo, es decir, definir y articular su identidad en dos hemisferios:

- El primer hemisferio, relacionado con la investigación teórica por medio de diferentes puntos de vista investigativos que en esencia focaliza la atención en el análisis de los fines y de los medios del trinomio de elementos – educación, instrucción, formación- estrechamente interconectadas entre sí.
- El segundo hemisferio, relacionado con la praxis pedagógica, es decir, en la proyección-realización-verificación de los procesos formativos-transformativos en el contexto de situaciones históricas, sociales y culturales concretas. En el quehacer de la pedagogía se pone en el centro del discurso pedagógico ligado a los diferentes niveles de la educación (de la infancia a la vejez), la pluralidad de espacios de la educación (de sedes formales a informales y no formales; de la escuela a la familia y a las estructuras sociales y culturales del territorio).

De este último surgen problemas y situaciones que involucran el hacer pedagógico y que reproponen y refuerzan lo crucial del papel de la formación.

Otra situación que se señala en líneas arriba, es el tema de la autonomía científica de la pedagogía. En ese arraigo científico de la pedagogía con la filosofía alejada de las prácticas de los sujetos, busca la posibilidad de orientar la

reformulación de su estatus teórico y práctico y redefinir su papel en el ámbito del tejido social.

Al respecto indica Ávila (2004, p. 38)

La pedagogía queda así delimitada como un campo de significaciones que manifiesta las interpretaciones producidas por los sujetos sociales referidos a la educación, entendida como una práctica productora de sentidos múltiples y diversos, estructurándose en diferentes momentos históricos, como discursos y gérmenes de otros nuevos a partir de los cuales quedan al descubierto múltiples prácticas en juego, en el marco de las luchas sociales e históricas.

Por consiguiente, el profesional del deporte que se forma en el cultivo de la pedagogía enfrenta la discusión del conocimiento teórico, filosófico, metodológico, los fines y valores para la formación del sujeto. Asimismo, el saber hacer para solucionar problemas de su realidad inmediata; esa realidad en donde se aplica el conocimiento teórico y práctico en el que se fundamenta el hecho educativo y su investigación.

Como tercer punto, Ferry (1997) señala dos tipos de dinámica de un desarrollo formativo. Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Para esclarecer; las medicaciones pueden ser variadas y diversas. Para citar algunos ejemplos los formadores son mediadores humanos, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros, etc. Todas son mediaciones que posibilitan la formación. Por el otro, los dispositivos como los contenidos de aprendizaje, el curriculum no son la formación en sí sino medios para la formación. Desde este aspecto Ferry puntea tres condiciones requeridas para que la formación tenga lugar: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

La primera condición requerida es la de que cualquier trabajo profesional debe ir acompañada de un propósito (formador) y un desarrollo de la experiencia (formado) y esta experiencia tendrán una reflexión sobre lo que se ha hecho, eso

quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento dice Ferry si hay formación.

La segunda condición es relativa a la primera, es decir, sólo existe formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Lo más próximo alude Ferry es las instituciones de educación superior cuando en su organización escolar clasifican los alumnos de primer a octavo semestre y definen un tiempo para esta formación. Lugar y tiempo para el trabajo sobre sí mismo.

La tercera condición de la formación es un cierto modo de relación con la realidad. Ferry indica en relación a la segunda condición el sujeto representa una realidad formativa en una institución educativa, pero en ese mismo espacio y tiempo de la formación egresa de ella y la realidad queda figurada por representaciones. “Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad” (Ferry, 1997, p. 56).

Desde la perspectiva de Ferry la enseñanza y el aprendizaje pueden ser soportes de la formación, pero en esta dinámica de desarrollo formativo consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo.

Ferry menciona tres características de la formación a la que él denomina la formación de los enseñantes: es una formación doble, es una formación profesional y una formación de formadores, esta última se desarrolla en el siguiente apartado.

La primera característica de la formación es la *formación doble*: el oficio de enseñante exige una formación científica, literaria o artística en nuestro lenguaje se le llama académica y una formación profesional que a veces se reduce o se

entiende a una formación pedagógica. En la actualidad algunas concepciones de la formación tienden a minimizar una de estas dos dimensiones, si no a absorber una en la otra. Tradicionalmente, se creía que los entrenadores deportivos sólo necesitan una formación profesional adjunto a una capacitación pedagógica como la profundización en una disciplina científica que incluía un adiestramiento para la observación, para el análisis y para el control social (reflexión) que aparecía como uno de los mayores logros para abordar las situaciones deportivas-educativas.

La segunda característica es la formación profesional: el requisito del oficio de enseñante no es como cualquier otro, donde la persona y el rol social se encuentran íntimamente imbricados sobre la articulación de los aspectos personales y profesionales de la formación de los enseñantes. Por lo tanto, la especificidad de la profesión de enseñante al ser objeto de cuestionamiento, por dos razones: la primera, la enseñanza es a la vez una profesión y, la segunda, la enseñanza es una función social que se ejerce más allá de la profesión, de un lugar público o privado.

De esta manera cuando el saber y el saber hacer se piensa retomar en la formación profesional se pone en juego la personalidad profunda, es decir, de la formación de la personalidad profesional (Ferry, 1990, p. 60). Dice Ferry (1990) dicho concepto incluye las motivaciones y los fantasmas, las prohibiciones, los ideales profesionales y el objeto de trabajo deseado.

Por todo lo anterior, el ámbito pedagógico y de los mismos discursos o saberes educativos, se cultiva el quehacer de la formación de formadores.

2.1.2. Formación de entrenadores: Formación para formadores de formadores

Este concepto de formación para formadores de formadores se le atribuye a Ferry (1990) en donde menciona que una de las tantas características -

mencionadas en líneas arriba- de la formación de los enseñantes (en los entrenadores) es la de ser una formación de formadores, es decir, de funcionar en un segundo nivel.

El término adjudicado de Ferry al menos, en el presente estudio para el caso de la ENED como escuela Normalista, forman entrenadores quienes, posteriormente, de su formación inicial, forman a generaciones de niños hasta adultos en el ámbito del deporte. Pero el análisis recae en comprender y explicar; por un lado, la tarea que éstos realizan en la ENED; por otro lado, a los docentes que forman futuros entrenadores los designados por Ferry (1990) formadores de formadores con distinto perfil profesiográfico desde psicólogos, pedagogos, ingenieros, médicos, etc., hasta educadores físicos y entrenadores deportivos.

Para Ferry (1990) una formación de formadores es un isomorfismo, es decir, existe una analogía ordenada entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación. Posteriormente, de esta analogía estructural resulta que la enseñanza, modelo de enseñanza o método pedagógico adoptado por los formadores o docentes deportivos, tiende a repercutir o a imponerse como prototipo de referencia de los formados, es decir, los estudiantes. De ambos elementos da como resultado la reproducción de procedimientos, las actitudes, estilos de comportamiento, lenguajes, símbolos y artefactos culturales de formación. Añade Ferry (1990, p. 61) “la escuela normal fue concebida y nombrada así para perpetuar esta reproducción. Es... según un establecimiento que sirve de modelo para que se formen otros del mismo género”

Entonces se aprecia una formación doble, una formación profesional y una formación de formadores, una formación académico-pedagógica (Ferry, 1990): estas características estructurales, constitutivas de la problemática actual de la formación de los entrenadores deportivos, aparecieron sucesivamente en relación con el contexto histórico-cultural. La noción de formación profesional según Ferry (1990) entra en acción en 1947 para designar el año de preparación para el oficio

de profesor, posterior a los años de formación general propios de la educación media superior. Desde esos tiempos se volvió cada vez más frecuente, en albores de la modernización traducida en la necesidad de que debería poseer una tecnicidad propia de la práctica docente.

Por consiguiente, Ferry (1990) sugiere que cualquier escuela normal o para tales efectos la ENED debe considerar para su toma de decisiones principalmente las siguientes decisiones curriculares para la formación:

- Un equilibrio entre la formación general base y la especialización profesional.
- Un equilibrio entre la formación personal y la formación para las tareas y roles que se deberán asumir.
- Un equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica.
- Un equilibrio entre la formación inicial y la formación en el transcurso del trabajo.
- Una adecuada articulación en el desarrollo del plan de estudios de la formación académica y la formación profesional.
- Un trabajo sinérgico y convencional de la institución universitaria de los centros de formación con las instituciones prestadoras de servicios educativos o deportivos para las prácticas profesionales de los futuros docentes.
- Un adecuado nombramiento y calidad de los formadores de docentes.
- El isomorfismo entre las situaciones de formación y las situaciones de enseñanza.

De esta manera la ENED en su imaginario social si adoptara las soluciones sobre los puntos anteriores, primeramente, estructurar un sistema de formación y, seguidamente, sobredeterminaría las prácticas de formación cuyo escenario puede ser consecuencia y resultado de varios factores administrativos, ideológicos, pedagógicos, o la miscelánea de varios elementos. Por el contrario, la ENED como institución educativa segrega una pedagogía deseada o maléfica, explicitada o travestida, que orienta según su lógica el proceso de formación de sus estudiantes.

Por todo lo anterior, el desarrollo del concepto y categorías de formación que conllevan a las distintas corrientes y teorías pedagógicas surgen los modelos que orientan la formación de los entrenadores. Ferry desarrollo tres modelos en el desarrollo del formador, se trata de modelos teóricos “que ninguna práctica puede construirse exactamente sobre uno de estos modelos” (Ferry, 1990, p. 67-80). Dichos modelos son:

- Modelo de formación centrado en las adquisiciones. Para este modelo la formación significa adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación. La conducta útil para el sujeto o para otros sujetos, que él pueda reproducir a voluntad cuando la situación exija. En suma, este primer modelo se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta. El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos y de sus habilidades. Los contenidos de formación y sus objetivos son predeterminados por el que concibe la formación, y son más o menos adaptados para el formador. Por último, este modelo implica una concepción de la relación teoría-práctica donde la práctica es una aplicación de la teoría. La teoría designa los conocimientos transmitidos y los ejercicios (prácticas).
- Un modelo de formación centrado en el proceso. Este tipo de modelo formarse significa adquirir, aprender. La noción de aprendizaje puede comprender como una acepción más amplia que incluya, aprendizajes sistemáticos y todo tipo de experiencias. Este tipo de formación requiere, por parte de los formadores, un estilo de intervención diferente al de la intervención enseñante tradicional; por ejemplo, trabajo de motivación, facilidades para la elaboración y realización de proyectos a través de tutorial individual o en grupos de trabajo. Con este modelo, la relación entre las actividades de la formación y la práctica del oficio no es el orden de la aplicación, sino de la transferencia. El beneficio de los conocimientos o del

saber hacer adquiridos es una situación para aprehender en otra situación, está incluido tanto en el plano intelectual como en el experiencial. A partir de aquí, el modelo delinea un vaivén entre la práctica y la teoría, donde el momento teórico es a la vez formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias. El modelo centrado sobre el proceso aparece entonces como aquel que da sentido a la noción de alternancia.

- Un modelo de formación centrado en el análisis. Formarse significa adquirir y aprender continuamente, es un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y paradójicos. El modelo postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, y que consiste en un trabajo de “desestructuración-reestructuración el conocimiento de la realidad” (Ferry, 1990, p. 77). El objetivo de esta pedagogía es de adquisición: saber analizar (situaciones, instituciones, prácticas, discursos, comportamientos, tecnologías, programas, etc.). Saber analizar es predisponer a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. En pocas palabras es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar. La pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica, donde el tipo de beneficio que aporta es de regulación. En comparación con el ir y venir entre la teoría y la práctica que contempla el modelo centrado en el proceso (la alternancia campo-centro de formación), este modelo se intensifica y establece el ritmo del proceso en todos los espacios de la formación. Esto excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico.

Ferry (1990) señala los tres elementos que figuran en toda acción de formación de acuerdo con configuraciones variables que les confieren, significaciones y alcances diferentes estas son: la adquisición de saberes y de saber hacer,

experiencias controladas y analizadas. Esto es lo que los tres modelos ayudan a dilucidar. Por eso el proceso pedagógico que esquematizan está sostenido por una concepción de relaciones entre la teoría y la práctica: el primer modelo, la práctica como *aplicación* de la teoría; en el segundo modelo, la teoría como modelo mediador de la *transferencia* de una práctica a otra práctica; y en el tercero, la teoría como base de la *regulación* de la práctica.

2.2. Sobre el currículum

De Landsheere (2004) menciona que el término currículum en inglés, es la evolución semántica de la palabra *currículo*, mientras que en francés la adopción del término indica el deseo de ligar funcionalmente los componentes del acto educativo: intenciones, contenidos, organización, métodos, entorno y evaluación.

El término currículum es de uso reciente en el idioma castellano. Dependiendo del autor y del momento histórico, se denominaban *plan*, *programas* o *programación*. Para 1983 es cuando se va familiarizando en nuestro contexto, pero para 1989 se impuso un modo particular y único de entender el diseño y desarrollo curricular. De esta manera la obra de varios autores del currículum estadounidense se difundió entre los años sesenta y setenta en América Latina, a través de autores como Ralph Tyler, Benjamín Bloom, Robert Mager, James Popham, Robert Gagné e Hilda Taba, etc.

Por su parte en México, la conformación del campo del currículum se empezó a estudiar desde principios de la década de los ochenta, a partir de la publicación del estado de conocimiento del primer congreso realizado en 1981 (I Congreso Nacional de Investigación Educativa) elaborado como un capítulo de un reporte general de la investigación educativa denominado Documento Base (Glazman y Figueroa, 1981). Posteriormente, Díaz Barriga (1982) publicó el segundo estado de conocimiento, pero sobre la evolución del discurso curricular en la educación superior. El tercer estado de conocimiento sobre currículum se volvió a realizar en

1993 en la celebración del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, y el cuarto estado de conocimiento se realizó en 2003 ambos coordinados por Díaz-Barriga et. al., (1995) y Díaz-Barriga (2003).

El concepto de currículum es objeto de un amplio debate, “es muchas cosas para mucha gente” dice Bolívar (1999, p. 27). Es un sentido desarrollado es sinónimo de proceso educativo como un todo y sus determinaciones sociales. Desde una mirada específica se suele identificar con el programa o contenidos para un curso. Otro, son las experiencias educativas vividas por los alumnos en las instituciones y salón de clases. Estas y los múltiples continentes del currículum pueden representar un complicado abordaje para su concepción y a su vez para poder pensar y comprender la realidad educativa es por si sola compleja.

El currículum es un concepto que dentro del discurso de la educación denomina y demarca una realidad importante en los sistemas educativos de educación superior; un concepto que se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, política y económica, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado. No sólo es un concepto teórico, útil que se desarrolla en la literatura pedagógica, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas.

El currículum con el sentido que en la actualidad se suele concebir, tiene una capacidad depositaria que permite dialogar, discutir y contrastar visiones sobre lo que se cree que es la realidad educativa:

“cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprenda el alumno; en qué deseamos que se convierta y mejore” (Gimeno, 2010, p. 11)

Estas particularidades hacen que el concepto de currículum demande a una realidad difícil de encerrarla en una definición sencilla, sintética y clarificadora por la complejidad misma del concepto. Diferente aproximación se ofrece un significado de currículum, a partir de estos argumentos y de las ideas de Gimeno (2010, p. 12) currículum es “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores”. Desde esta perspectiva el currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución educativa hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto.

Otra aproximación, el término currículum se utiliza para significar la carrera. Pero dicho concepto bifurca en dos sentidos: por un lado, lo que se entiende por *currículum vitae*, es decir, lo referido al recorrido o curso de la vida y logros de ella; por el otro lado, tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante, concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido: la organización, lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo.

En su origen, el currículum significó el conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y las instituciones educativas tendrán que desarrollar; en otras palabras, el plan y programa de estudios propuesto e impuesto para que los profesores enseñen y los estudiantes aprendan.

Una tercera aproximación, fue cuando en la Edad Media el currículum se compone de una clasificación de tres cursos: Gramática, Retórica y Dialéctica conocimientos denominados *trivium*, y el *cuadrivium*: Astronomía, Geometría, Aritmética y Música. Estos siete cursos constituyeron una primera ordenación del conocimiento que perduró por siglos en las universidades europeas.

La tercera aproximación ligada con el concepto de currículum fue desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de las piezas y fragmentos de contenidos de los que los que se compone. Por consiguiente, el

currículum desempeña una doble función: por un lado, organiza al mismo tiempo unifica la enseñanza y el aprendizaje, por el otro, delimita sus componentes, por ejemplo, la separación entre asignaturas que forman su contenido.

Otra aproximación es el concepto de currículum se mantuvo vigente en Inglaterra y después en la cultura anglosajona con la concepción de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan. Al respecto Gimeno (2010, p. 24) menciona:

al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuye los tiempos de enseñar y aprender, se separa el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños.

En líneas arriba se ha comentado su significado actual se ha conformado en el contexto anglosajón. Su uso pedagógico, como ha documentado Hamilton (1991) tiene lugar a comienzos del siglo XVII en las universidades protestantes como la Universidad de Glasgow a la cual llegó de la mano de académicos calvinistas procedentes de Ginebra.

Una cuarta aproximación se tiene cuando a la par se desarrolla otro concepto que se sumó a la capacidad de ordenar, como el de clase (grupo-clase) para distinguir a unos alumnos de otros y agruparlos en categorías que los definan y clasifiquen. Esto dio origen a una organización de la práctica de enseñanza sustentada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas (Hamilton, 1991). Por último, en relación a esto se estableció otro concepto ordenador: los grados. Los grados se establecieron según la complejidad de sus contenidos, los cuales permitirían la transición a lo largo de la escolaridad de curso a curso. Otra, los grados se relacionaban con la edad de los alumnos, con lo cual el currículum es un importante ordenador para la enseñanza en su transcurrir, a partir de dicha ideología proporcionaba al alumno coherencia vertical en su desarrollo. Por lo tanto, el currículum determina qué

contenidos se abordan, establece niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados o semestres y ordena el tiempo escolar. Al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de los sujetos. Por todo eso, comenta Gimeno (2010) desde los siglos XVI y XVII el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y como se entiende.

En esta última parte se ha mencionado que el currículum desde sus orígenes, se ha presentado como una invención ordenadora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización y la vida en las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y orden que son determinantes.

De este modo, las diferencias entre las concepciones de currículum provienen de valores, prioridades y opciones distintas. Por eso es poco fructuoso discutir acerca de definiciones o concepciones. Resulta mejor aceptar dicha complejidad, pluralidad y amplitud conceptual, de este modo se ponen de manifiesto las diversas dimensiones que constituye la realidad educativa.

Una vez aproximado al concepto de currículum permite organizar su estudio a través de ciertas categorías de análisis. La primera categoría de análisis se denomina el currículum formal como lo llama Casarini (2013) y Beltrán (2010, p. 206) lo nombra oficial o plan de estudios y lo define como “la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas”.

Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica. En suma, el plan y programa de estudios son documentos –guías- que

prescriben las finalidades, contenidos y acciones que es necesario llevar a cabo por parte del docente y sus alumnos para desarrollar un currículum.

La segunda categoría, el currículum real denominado por Casarini (2013) o también conocido como interpretado o vivido denominado por Marrero (2010). Parafraseando a éste último autor se entiende por currículum vivido como la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del salón de clases. Por consiguiente, los análisis de estas categorías se encuentran en la práctica educativa.

En la puesta en marcha del currículum se confluyen y entrecruzan diversos factores. Dichos factores se encuentran tanto el capital cultural de maestros y alumnos, los requerimientos del currículum formal, los emergentes no previstos de la situación colectiva del aula, factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa, es decir, en la misma dinámica institucional.

La tercera y última categoría, denominado currículum oculto (Jackson, 2002) permite interpretar con mayor precisión la tensión existente entre intenciones y realidad, entre currículum formal y currículum real. De ambos tipos de currículum se proveen lenguajes implícitos –verbales, escritos, gestuales-, enseñanzas encubiertas, latentes y enseñanzas institucionales no explícitas, que conllevan a interpretar al currículum de una forma especial.

Acercamiento a la Teoría curricular

Las interrogantes surgidas en el momento de definir el currículum también se hacen evidentes cuando se trata de concretar el significado de lo que es una teoría curricular y la función que desempeña. Lo anterior por dos razones: la primera, el propio significado de lo que es una teoría es polivalente; la segunda

razón, como se había comentado anteriormente se considera el concepto de curriculum tiene múltiples acepciones dentro de la bibliografía especializada.

Por consiguiente, Casarini (2010, p. 32) el término teoría lo entiende como: “el análisis sistemático de unos conceptos y una problemática interrelacionados, con el afán de clarificar un campo de estudio de las ciencias de la educación para justificar las iniciativas que se han de desarrollar en la práctica”.

A partir de la definición de Casarini se puede decir que la teoría es un esquema ordenador de numerosas aportaciones para poder extraer de él iniciativas de acción práctica.

Walker citado en Bolívar (1999, p. 30) define la teoría del currículum como: “un cuerpo de ideas, coherente y sistemático, usado para dar significado a los problemas y fenómenos curriculares, y para guiar a la gente a decidir acciones apropiadas y justificables”.

Por eso, se ha dicho que toda institución educativa a través de su programa de estudios conlleva implícitamente una concepción curricular, y a su vez, toda teoría curricular implica un determinado esquema racionalizador y configurador de la práctica curricular, que resulta así concebida y significada.

Casarini (2010) menciona que la teoría del currículum nace en 1918, cuando F. Bobbit publica su obra *The Curriculum*. La tesis central de su obra radica en la búsqueda de una racionalización de la práctica escolar tendiente al logro de unos resultados de aprendizaje de los alumnos que los capaciten para el desempeño efectivo de las actividades; es decir, que la práctica pedagógica del profesor sea dirigida hacia la eficacia.

Casarini (2010) señala que la teoría del currículum la función que desempeña es justificar la enseñanza intencional y por ello planificada.

lo que requiere plantearse qué contenidos se van a enseñar, por qué seleccionar eso contenidos y no otros, con qué criterios se seleccionan, al servicio de qué objetivos, con qué orden se enseña, por medio de qué actividades, de qué agentes puede uno servirse, con qué normas se regulará el proceso, y cómo se comprobará que las decisiones tomadas son adecuadas o no. (p. 33).

Estos contenidos serían de la teoría curricular desde una perspectiva, además debe organizar y guiar el desarrollo en la práctica del diseño, confeccionados a partir de los planteamientos teóricos previos.

Por su parte, Bolívar (1999) dice de la teoría curricular desde sus inicios ha analizado el currículum como conjunto de experiencias planificadas, que las instituciones educativas ofrecen como evento para el aprendizaje de los estudiantes. Como se dijo en líneas arriba, implica una selección de contenidos, condicionada a diferentes niveles (social, político, administrativo, académicos, etc.), al momento de contextualizar, generan distintas regulaciones, interpretaciones y reconstrucciones. Por eso dice Bolívar (1999, p. 33):

Es por esta *realidad multidimensional* de lo curricular por lo que el análisis del currículum no puede ser reducido sólo a los contenidos culturales tal como son diseñados y organizados; es preciso, además, analizar su dimensión dinámica o procesual, es decir, los mecanismos y acciones que lo transforman y reconstruyen a lo largo del desarrollo práctico

Indirectamente se proporcionó una definición de análisis de currículum como una dimensión dinámica del diseño y desarrollo curricular, al respecto se ofrece dos definiciones más de autores de Alicia De Alba y José Antonio Serrano. De la primera autora, a partir de la concepción de la evaluación curricular como modelo de investigación se desprende el análisis curricular admitido como:

La tarea específica a través de la cual se abordan aspectos significativos del currículum, con el fin de comprenderlos y valorarlos en las dimensiones y los planos determinados en el análisis global y precisados a través del proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar (De Alba, 1991, p. 134)

Por su parte el segundo autor:

Análisis curricular es la aventura que busca no la comparación sino el reconocimiento de las formas ya establecidas lo que existe, se trata de buscar la lógica inherente a lo producido. El análisis curricular en este sentido puede ser una primera fase para llevar a cabo evaluaciones del currículo. (Serrano, 1989a, p. 128)

De regreso al tema central, la teoría del currículum tiene como objeto no solo el diseño y construcción curricular, sino también los procesos a través de los cuales se desarrolla, modifica y reconstruye en relación con diversas ideologías, condiciones, contextos y estrategias que moldean, facilitan o impiden su desarrollo (Bolívar, 1999).

Ya se dijo el significado de lo que es una teoría curricular, su objetivo y la función que desempeña, en consecuencia, el punto de partida de la teoría curricular son las bases que le ofrece la filosofía, sociología, psicología y epistemología. A partir de ahí discute los elementos propios a través de esos elementos, así como las interacciones de la teoría pedagógica y la práctica de enseñanza, y por medio de un proceso se elabora un diseño curricular.

Finalmente, la teoría curricular guiará el desarrollo del diseño a pesar de enfrentarse con obstáculos en la práctica, asimismo, de esa práctica recogerá los obstáculos para discutirlos dentro de los correspondientes campos de fundamentación científica.

Racionalidad técnica

El currículum como tema educativo ha sido objeto de múltiples debates en los espacios de difusión cultural, literatura especializada y en los lugares universitarios, por citar algunos ejemplos. En este apartado se recupera la discusión y valoración teórica respecto a una visión curricular denominada racionalidad técnica. Por obvias razones que competen al tema del trabajo se

profundiza esta teoría curricular, con el fin de adentrarse en el análisis de dicha concepción y definición del término.

Bolívar (1999) menciona que la primera etapa denominada *modelo de planificación racional* constituyente de la teoría del currículum, es la que ha servido de marco predominante para el diseño, desarrollo y evaluación del currículum. También esta y las demás propuestas curriculares (como el enfoque práctico y de proceso, el de reconceptualización y teoría crítica) surgen en un contexto histórico-social específico, por consiguiente, tratan de resolver la problemática demandada en su momento histórico. Al respecto dice Ávila (2004, p. 44) “Es así como la teoría curricular nace como expresión de una articulación entre la escuela y la sociedad”.

En el seno de la sociedad norteamericana es donde surge la necesidad de generar la transformación de la escuela; el surgimiento de un primer discurso curricular de acuerdo con Bolívar (1999). La perspectiva curricular de racionalidad técnica acusa la influencia de modelos de gestión industrial y empresarial en la educación americana, y de la psicología conductista como fuente del diseño curricular. Además de las bases del positivismo y el funcionalismo y en la lógica de la administración científica del trabajo, es decir, “el eficientismo educativo se impone sobre cualquier concepción de hombre y de ciencia” (Ávila, 2004, p. 44), a groso modo, es lo que predomina en las instituciones educativas de nivel superior.

Si bien es cierto que la propuesta curricular de racionalidad técnica responde a una ideología de la eficiencia social y utilitarista, también es aceptable reconocer el primer intento de racionalizar los procesos de enseñanza, “para acercarnos a un cierto grado de científicidad” (Bolívar, 1999, p. 36). Lo anterior varios autores lo ejemplifican a partir de la obra de Tyler *Principios básicos del currículum y la enseñanza*.

Tyler (1973) en su obra sitúa, como componentes claves en el diseño sistemático del currículum, el análisis de propósitos y objetivos, la selección y organización del contenido y experiencias de aprendizaje y la evaluación de los alumnos y del currículum. Su objetivo era “exponer un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa” (Bolívar, 1999, p. 37). La propuesta de Tyler dentro de la concepción de lo racional para la selección y organización científica del conocimiento en procesos de enseñanza-aprendizaje es una de las más atractivas, por lo que desde su origen y hasta la actualidad ha dado la pauta conceptual para que los diseñadores curriculares elaboren la mayoría de sus propuestas curriculares en la formación de cualquier área de conocimiento.

Incluso a partir de estos referentes los mismos diseñadores curriculares proponen dos elementos: el primero, elaborar cartas descriptivas, las cuales es una técnica del psicólogo Antonio Gago, pero fue extensamente difundida por Arnaz (1981) en ellas se encuentran documentos detallados para planear y describir los contenidos programáticos del plan de estudios, es decir, una guía detallada de la enseñanza de cada curso. En México de Glazman e Ibarrola lo utilizaron como complemento del enfoque de diseño y planificación curricular (Díaz-Barriga y García, 2014). El segundo, los objetivos educativos generales y específicos que en dichos documentos deben sistematizar y organizar los aprendizajes a través de una taxonomía como clasificación de conductas medibles, observables y cuantificables.

El gran referente en el área de objetivos se le adjudica a Bloom (1990) bajo el supuesto de que las operaciones mentales pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente. Inicia por el conocimiento, le siguen comprensión, aplicación, análisis, síntesis y finaliza con evaluación. La capacidad de evaluar, es el nivel más alto de la taxonomía, se basa en la idea de que el estudiante, para ser capaz de evaluar, tiene que disponer de la información necesaria, comprender esa información, ser capaz de aplicarla, de analizarla, de sintetizarla y, finalmente, de

evaluarla (Bloom, 1990). Por ende, la taxonomía elaborada por Bloom es una propuesta de ordenar jerárquicamente las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, para ayudar a los docentes y a los diseñadores curriculares a clasificar objetivos y metas educacionales.

Por todo lo anterior, la racionalidad técnica como propuesta curricular ha tenido una gran influencia en la elaboración de planes de estudio en el nivel superior con mayor o menor tintes sigue vigentes en varios discursos curriculares en las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, el currículum consiste en una serie de procedimientos técnicos para asegurar que los aprendizajes se logren. Al respecto Ávila (2004, p. 45) señala “la influencia de este modelo curricular que conceptos como eficiencia, eficacia y calidad están presentes en el discurso educativo”.

Los argumentos de la perspectiva racional técnica no nada más se limitan a las manifestaciones de Tyler. A groso modo, otro referente, Franklin Bobbit, considerado a partir de sus dos obras tituladas *The Curriculum* y *Cómo hacer un currículum* como el primero en esta tendencia de extender al currículum la gestión científica y la consecución de los resultados prefijados. Si bien es cierto que dentro de la perspectiva empírico-técnica o teoría racionalista como la menciona Bolívar (1999) se germinaron diferentes corrientes, la perspectiva de Bobbit marcó el parteaguas de racionalizar y normalizar la enseñanza a partir de la escolarización de masas (Bolívar, 1999). La perspectiva normativa del currículum de Bobbit trataba de dividir las tareas en elementos simples como: control de ejecución y análisis de costos (Díaz-Barriga y García, 2014). Bajo estas ideas de Bobbit el diseño del currículum se debe construir partiendo de un diagnóstico de necesidades, redactar y especificar objetivos y secuenciar ordenadamente los procesos de enseñanza.

La perspectiva racional técnica fue evolucionando a partir de los argumentos de Taba (1979), quien desde el análisis de las propias deficiencias introdujo cambios

para hacer el proceso de diseño más reflexivo y menos formal, “con planteamientos teóricos más ricos y propuestas más globales” (Clemente, 2010, p. 274). Según dice Taba (1979) que las decisiones tomadas sobre criterios válidos que pueden provenir de distintas fuentes: las tradiciones, las presiones sociales, los hábitos establecidos. Taba plantea que para elaborar el currículum se deben considerar los siguientes elementos: diagnósticos de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenidos, organización del contenido, selección de las actividades de aprendizaje, organización de las actividades de aprendizaje, determinación de lo que se va a evaluar, y las maneras y medios para hacerlo (Taba, 1979).

Hasta el momento se ha mencionado la propuesta curricular racionalidad técnica como los primeros intentos de racionalizar las enseñanzas influenciadas y transferidas por la psicología conductista –promovidas o no por el propio Tyler-. A partir de aquí vale la pena señalar que Kliebard (1970) en su célebre ensayo, dentro del movimiento reconceptualizador -la tercera etapa en el desarrollo de la teoría del currículum- de acuerdo con Bolívar (1999), convirtió a Tyler en representante de los *tradicionalistas* y blanco de críticas contra el mismo, considerado como modelo curricular dominante. Por su parte Hlebowitsh (1989) sugiere que las críticas que se han planteado contra el *Rationale* de Tyler merecen ser reexaminadas por dos razones:

En primer lugar, el campo del currículum necesita considerar lo que, según se demostrará, es un tratamiento injustificado del trabajo de Tyler. Por ejemplo, no se ha matizado cuidadosamente el núcleo de la crítica que presenta a Tyler como un behaviorista inclinado hacia la introducción de un modelo de eficiencia/producción. Al analizar las numerosas críticas del *Rationale* contra lo que Tyler escribió y pretendió realmente, aparecen graves casos de distorsión y malinterpretación. En segundo lugar, las críticas contra el *Rationale* plantean cuestiones directamente relacionadas con la definición del campo del currículum y con las diferencias intratables que existen sobre temas de diseño del currículum y de la interpretación histórica de los estudios del currículum (Hlebowitsh, 1989, p. 172)

Además, otros teóricos han revisado el uso y asimilación del manual de Tyler (conductismo, modelo por objetivos operativos, enfoque técnico de gestión, etc.) (Serrano, 1999) realmente está fundado en las propuestas de su libro o más bien como menciona Hlebowitsh (1989) ha sido una mala interpretación y uso impropio no presentes en la obra original. Pero dejando a un lado como una discusión académica lo que dijo o quiso decir Tyler en su obra popular, históricamente en el campo de currículum, la propuesta es y fue utilizada y asimilada al movimiento de objetivos, al conductismo y aun modelo técnico y gerencial de desarrollo curricular.

Por su parte en México el nacimiento del campo se dio dentro de la UNAM. El Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) se le encargó la tarea de crear el diseño de plan y programas de estudio y evaluar el aprendizaje. Específicamente, Glazman e Ibarrola fueron las encargadas en trabajar el tema –bajo la perspectiva de planes de estudio y el concepto de práctica profesional- (Díaz Barriga, 2014). En palabras de Glazman (2011) mencionan que fruto de ese trabajo fueron de las intenciones de las instituciones de educación superior, entre ellas la UNAM, de diseñar sus propios planes de estudio, ya que los currículums vigentes en la educación superior en aquella época eran la réplica de la currícula estadounidense.

El libro *Diseño de Planes de Estudio* de Glazman e Ibarrola (1978) marcó un hito en la historia del currículum de México y sobre todo en la educación superior. Dicho libro determinado por varios autores bajo un enfoque híbrido entre la propuesta técnico-racional de Tyler (escasamente citado) y el enfoque de la tecnología educativa o también conocida sistematización de la enseñanza; dicho de otra manera el enfoque adoptado por Raquel Glazman y María de Ibarrola está basado en el diseño de objetivos conductuales, la planeación y evaluación de la enseñanza.

Enfoque basado en competencias

A partir de los cambios económicos, políticos y sociales, las instituciones de educación superior requieren transformarse, resignificando sus procesos administrativos y académicos en búsqueda de la calidad, para que puedan adaptarse a las nuevas necesidades del siglo XXI. Buscar la calidad en las universidades es a partir de mecanismos como la pertinencia y pertenencia de los procesos de docencia, investigación y extensión, funciones centrales en cualquier institución de educación superior. Según Tobón et al., (2006) a raíz de las tres funciones indicadas arriba donde el enfoque por competencias tiene una primera contribución: pues está constituido por un conjunto de principios conceptuales y metodológicos que tienen como propósito orientar la gestión de la calidad en el aprendizaje y la docencia en la universidad (p. 7).

En el mismo orden de ideas, otra de las razones principales para introducir el enfoque por competencias es porque aportan elementos para superar deficiencias de la educación tradicional, de acuerdo con Tobon et al., (2006) tales como:

1. El énfasis en la transmisión de conocimientos.
2. La escasa pertinencia de las carreras frente a contexto disciplinar, social, investigativo y profesional.
3. El escaso trabajo interdisciplinario entre los docentes.
4. El empleo de sistemas de evaluación autoritarios, rígidos y con baja pertinencia.
5. La dificultad para homologar los estudios y validar el aprendizaje.

Una tercera razón para introducir las competencias a nivel superior, son los argumentos del proyecto Turing: “el empleo de las competencias porque contribuyen a mejorar la pertinencia de los estudios, permiten orientar la educación hacia el aprendizaje, favorecen el reconocimiento del estudio y posibilitan la movilidad nacional e internacional” (Tobón et al., 2006, p. 78).

A pesar de tres razones positivas el enfoque por competencias, también ha sido blanco de críticas en la educación superior respecto a la triada temática: formación, investigación y docencia:

- Realización de los estudios del contexto con énfasis en los requerimientos profesionales-laborales de las empresas;
- Enfoque de la formación para el hacer y el conocer, descuidando la formación del ser;
- Docencia centrada en la formación para el ejercicio de actividades profesionales aplicando los conocimientos, pero con escasa formación en investigación para crear e innovar (Tobón et al., 2006, p. 78).

A pesar de las tres críticas antes mencionadas, el enfoque basado en competencias goza de gran aceptación en la educación superior, estando en la base de los procesos de formación, docencia e investigación. Y esto lo ponen de manifiesto, tanto los proyectos institucionales, como los planes de estudio y transformación del currículo, posgrados, seminarios y cursos.

A pesar del auge significativo que tienen las competencias en las instituciones de educación superior, son pocos los estudios orientados a esclarecer su construcción conceptual y establecer parámetros para disponer un mismo marco teórico sobre la formación que deben recibir los estudiantes, que posibilite superar el caos que hay en la actualidad, donde existe múltiples definiciones y perspectivas para abordar las competencias (Tobón et al., 2006).

En la actualidad el término competencias se emplea en tres acepciones. La primera se refiere a cuando la actividad del sujeto es de su competencia (pertenecer a o incumbir); el segundo significado se refiere a rivalizar, que se muestra en términos como competencia deportiva. Y por último, el significado relacionado con los apto o adecuado, según Tobón et al., (2006) la concepción más reciente de las tres anteriores y que ha dado origen a términos tales como competente, mas en sentido de idóneo, eficiente y cualificado. Se aprecia el uso del lenguaje de las competencias tiene varias significaciones y esto hace que sea

un término con sentidos intercambiables y adaptables a diferentes campos de conocimientos, contextos y disciplinas.

Este mismo carácter polisémico del término competencia, le ha permitido ser objeto de estudio disciplinar en la lingüística, la psicología, sociología, el mundo del trabajo, la pedagogía y la educación. Esto explica la multiplicidad de definiciones y concepciones en torno al enfoque basado en competencias, lo cual dificulta la realización de programas de formación (Tobón et al., 2006). Una síntesis de estos aportes disciplinares se puede observar en la Tabla. 1.

Tabla 1. Concepciones disciplinares sobre las competencias.

Área disciplinar	Concepción
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> -La competencia como estructura lingüística interna (Chomsky, 1970) -La competencia como desempeño comunicativo ante situaciones del contexto (Hymes, 1996).
Psicología conductual	<ul style="list-style-type: none"> -Comportamiento efectivos -Competencias clave (Vargas, 2004)
Psicología cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> -Desempeño comprensivo (Perkins, 1999) -Las competencias desde las inteligencias múltiples (Gardner, 1997) -Las competencias como inteligencia práctica (Sternberg, 1997)
Psicología cultural	<ul style="list-style-type: none"> -Las competencias como acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores (Hernández et al., 1998) -Las competencias se llevan a cabo por procesos mentales contruidos en entornos sociales (Vigotsky, 1985; Brunner, 1992)
Sociología	<ul style="list-style-type: none"> -Concepto de competencia ideológica (Verón, 1969; 1970) -Competencias interactivas (Habermas, 1989)
Formación para el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> -La competencia como la capacidad de ejecutar las tareas (Vargas, 1999)

	<ul style="list-style-type: none">-La competencia es un conjunto de atributos personales (actitudes, capacidades) para el trabajo (Vargas, 1999)-La competencia es una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas (Gonzci y Athanasou, 1996)
--	---

Fuente: Tobón et al. (2006, p. 95).

El enfoque basado en competencias como se puede apreciar se ha estructurado en lo conceptual, a partir de las aportaciones de diversas disciplinas. Al respecto Tobón (2006 et al., p. 97) menciona que las competencias “han llegado a la educación superior de la mano de la preocupación por la gestión de la calidad”. Añade:

hay que anotar, que también hay una serie de hechos sociales y económicos que han tenido y tienen una influencia muy importante en el auge de las competencias en la educación superior, como es la progresiva consolidación de la sociedad del conocimiento, la globalización y el neoliberalismo (Tobón et al., 2006, p. 97).

A parte de Tobón, varios autores han criticado el enfoque basado en competencias por emplearse en la educación superior sin tener como base un marco conceptual riguroso (Bustamante, 2003), ya que dicho enfoque tiene diversas tendencias disciplinares y epistemológicas.

Por su parte, el concepto de competencias llegó a emplearse en la educación formal cuando se comienza a abordar el tema en el marco del establecimiento de metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación. Según Tobón (2005) en la década de los 90, se implementaron buscando superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos, para privilegiar los procesos cognitivos (percepción, atención, comprensión, inteligencia y lenguaje), las habilidades cognitivas (interpretación, argumentación y proposición) y la resolución de problemas.

Por consiguiente, para clasificar las competencias no existe homologación conceptual. Por lo tanto, hay varias maneras de clasificar las competencias; por ejemplo, las competencias pueden clasificarse en laborales y profesionales. Las primeras son propias de obreros calificados, se forman mediante estudios técnicos de educación para el trabajo; las segundas, son exclusivas de profesionales que han realizado estudios de educación superior (tecnológica o profesional).

Una de las clasificaciones más extendidas consiste en dividir las competencias en básicas, genéricas y específicas. Las competencias básicas son las fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por:

- Construyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias;
- Se forman en la educación básica y media;
- Posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana
- Constituyen un eje central en el proceso de la información de cualquier tipo.

Las competencias genéricas se refieren a las competencias que son comunes a una rama profesional (por ejemplo, educación) o a todas las profesiones. Dichas competencias se caracterizan por:

- Aumentan la posibilidad de empleabilidad;
- Favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo;
- Permiten la adaptación a diferentes entornos laborales;
- No están ligados a una ocupación en particular;
- Se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, las competencias específicas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación, en este caso, pueden ser las competencias específicas del profesional en entrenamiento deportivo. Este tipo de competencias tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos

específicos, llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior.

Por otro lado, en donde si existe común acuerdo es en las características de las competencias: el contexto, la idoneidad, la actuación, la resolución de problemas y abordar el desempeño en su integridad: El contexto consiste en ubicar un caso particular en un sistema conceptual universal-ideal, es decir, el contexto se debe ubicar en relaciones familiares, sociales, valorativas y multiculturales. Es ahí donde las competencias toman forma sociocultural y se forma en interacción con los contextos.

Por su parte, la idoneidad es considerada una característica central del concepto de competencias, ya que por medio de ella se evalúa su grado de idoneidad en el desempeño si un sujeto es competente o no lo es. Otro elemento es la actuación implica un dominio del uso, en distintos contextos. Esto involucra un proceso de desempeño realizadas para conseguir un fin, de manera flexible y oportuna, tomando en cuenta el contexto.

Otro componente de las competencias es la resolución de problemas. La connotación al menos aquí, a partir de la cognición humana como una construcción y práctica social, relacionada con la forma de actuar y relación interpersonal según las representaciones, estrategias y habilidades que se tienen en un momento dado. La resolución de problemas es entonces: establecer varias estrategias de solución para un mismo caso en donde se considere lo imprevisto; comprender el problema en un contexto disciplinar, social y económico; aprender del problema para extrapolar problemáticas en un futuro o en otro contexto.

Por último, la integralidad del desempeño es considerada dentro de las competencias como el ser humano holístico ante actividades y problemas, por lo cual el desempeño debe ser asumido como un ecosistema en sentido ecológico

donde el sujeto, tanto en relación intrapersonal e interpersonal, actúa en el marco de vínculos que se implican de forma recíproca.

Finalmente, Tobón (2005) menciona:

la actuación debe ser asumida como un proceso integral donde se teje y entreteje el sentido reto y la motivación para lograr un objetivo, con base en la confianza en la propias capacidades y el apoyo social (saber ser), con la conceptualización, la comprensión del contexto y la identificación clara de las actividades y problemas por resolver (saber conocer), para ejecutar un conjunto planeado de acciones mediadas por procedimientos, técnicas y estrategias, con autoevaluación y corrección constante (saber hacer), teniendo en cuenta las consecuencias de los actos (p. 64).

Por su parte, el enfoque por competencias como nuevo modelo pedagógico, tiene principios en los cuales hay un amplio acuerdo, al cual refiere Tobón, Pimienta y García (2010, p.6):

- Pertinencia. Las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación articulación su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
- Calidad. Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
- Formar competencias. Los docentes deben orientar sus acciones a formar competencias y no enseñar contenidos, los cuales deben ser sólo medios.
- Papel del docente. Los docentes deben ser guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser sólo transmisores de contenidos.
- Generación del cambio. El cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de directivos y docentes. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
- Esencia de las competencias. Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
- Componentes de una competencia. Una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.

Por otro lado, como teoría curricular el modelo racionalidad técnica renacieron sus planteamientos en la primera década del nuevo siglo, con un nuevo lenguaje pedagógico: el enfoque basado en competencias (Clemente, 2010). En su discurso pedagógico de carácter técnico y, a su vez, el nuevo mesías para mejorar la enseñanza o la educación en todos los sistemas educativos. Es ahí donde radica su gran aceptación en las Instituciones de Educación Superior, pero a su vez, es criticado, entre lo que se dijo anteriormente y por no proceder en el ámbito profesional, sino de las administraciones educativas como la OCDE (responsable del informe PISA). Esta organización al igual que otras tantas, han establecido indicadores de rendimiento de los estudiantes en los sistemas educativos como refiere Clemente (2010, p. 277) “tomando la noción de competencias como concepto clave en la valoración de las conductas observables y medibles”.

A colación refiere Clemente (2010, p. 277): “Como ya ocurrió con la taxonomía de Bloom las competencias se convierten en metas que los distintos sistemas educativos deben lograr y pasan de ser indicadores que muestran el logro de determinados fines a convertirse en los fines mismos”.

El nuevo lenguaje auspiciado por la OCDE ha cambiado el discurso pedagógico, pero el dispositivo para mejorar la educación sigue siendo el mismo. Es por eso que en la actualidad, el enfoque por competencias, siguen teniendo continuidad en los sistemas educativos del mundo bajo el entendido del diseño curricular derivado de la psicología cognitiva, incluso por encima de la perspectiva conductista.

2.3. Pedagogía y deporte

Antes de hablar de pedagogía y deporte, resulta necesario hablar del término educación por su importancia social y como la trasmisora de cultura. De manera genérica la educación es el proceso de facilitar el aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos de un grupo de personas que los transfieren a otras personas, a través de la enseñanza; por ejemplo, la influencia

ordenada ejercida sobre una persona para formarla y desarrollarla a varios niveles complementarios.

Otra característica del concepto de educación es como proceso de socialización y endoculturación. De esta manera Cantón (2003) entiende por educación como “los procesos profundos de transmisión social que en su sentido más amplio pueden no ser necesariamente intencionados y sistematizados” (p. 47). Por su parte Furlán y Pasillas (1989) mencionan:

educación no es una función natural ligada a la autorreproducción de la especie. Es una función históricamente creada y decantada a través de un largo y complejo proceso de elaboración e institución. Surge cuando se construye su práctica y racionalmente como algo que posee una identidad propia, discernible de otras prácticas y nociones. Se vincula a la toma de conciencia acerca de la conveniencia de efectuar acciones específicas de transmisión de aquellos componentes culturales estimados especialmente necesarios, valiosos y relevantes (p. 30).

Siguiendo con estos autores aluden que la educación “de algún modo se establece como identidad de la transmisión valiosa de un componente cultural digno de ser inculcado”. Concluyen indicando que “la educación se establece apelando, llamando al discurso de la valorización, reclamando la presencia de una instancia en la que se reconozca y condense al máximo su jerarquía” (Furlán y Pasillas, 1989, p.31).

En cambio, Ardoino (1990, p. 206) entiende por educación:

vista como una realidad micro-social que privilegia la interacción maestro-alumno o formador –formado, el análisis clínico de las situaciones y de los comportamientos educativos, o como una realidad macro-social, apegándose más a las grandes tendencias y a los determinismos sociales, puesto que implica efectivamente a todas estas dimensiones.

Parafraseando a Ardoino (1990) alude que los intereses de la educación van más allá de los perímetros de la escuela, se abre la intención hacia la familia, poblaciones infantiles y adolescentes, a la educación de adultos y de la educación

permanente, abarca a la enseñanza, las distintas formas de aprendizaje y de la formación inicial o continua.

García (2011, p. 22) retomando ideas de Francisco Larroyo, entiende la educación como:

un hecho que se realiza desde los orígenes de la sociedad humana. Se le caracteriza como un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las prácticas y hábitos, las ideas y creencias, en una palabra, la forma de vida de las generaciones adultas.

Como se puede apreciar el concepto de educación y por sí sola una realidad compleja y multidimensional, que puede ser estudiada desde muy diferentes enfoques o perspectivas, cada una de las cuales da lugar a una ciencia de la educación. Entre las que nos interesa es la pedagogía.

Furlán y Pasillas (1989) ligado a la reclamación de la presencia de una instancia en la que se reconozca y condense al máximo su jerarquía de la educación, aparece el discurso pedagógico y con el correr de los siglos, se cristaliza en la aparición de la noción “Pedagogía” como demarcación de un campo de saber. Según Gastón Mialaret citado en Furlan y Pasillas (1989) la palabra pedagogía se utiliza por primera vez en 1485.

Furlan y Pasillas (1989) mencionan al respecto algunas concepciones en torno a la pedagogía:

- La pedagogía expresa la conciencia de la unidad y del valor del campo educativo y surge para intervenir racionalizando el quehacer.
- La pedagogía piensa en el hombre total, lo trata desde una concepción antropológica, se dirige a él como un ente completo.

Otro autor, Fernández (2012) la pedagogía es la ciencia humanística, cuyo objeto de estudio es la educación como proceso conscientemente organizado y orientado a un fin determinado, que se da en la escuela y puede existir fuera de ella.

Por su parte, Cantón (2003) dice que “tiene como objeto el estudio de las prácticas intencionadas y de las reflexiones respecto del hecho educativo” (p. 47). Ardoino (1990, p. 88) menciona que la “pedagogía sería la reflexión sistemática sobre las condiciones de racionalización y de transmisión de las técnicas y los procedimientos que permiten asegurar esta función”.

Con lo expuesto aquí, estamos en condiciones para decir que educación y pedagogía no son lo mismo, la diferencia estriba que mientras la primera es:

- Un proceso de transmisión social que puede no ser necesariamente intencionado y sistematizado (Cantón).
- Un proceso práctico y racionalmente de transmisión cultural inculcada y valorizada (Furlán y Pasillas).
- Una realidad micro-social (interacción maestro-alumno) y como una realidad macro-social (grandes tendencias y determinismos sociales) (Ardoino).
- Un proceso que contribuye al desarrollo del ser humano (García).

La pedagogía en cambio:

- Un campo de saber reflexivo que surge para intervenir racionalizando el quehacer educativo (Furlan y Pasilla).
- Un campo consciente y una ciencia que ve a la educación como objeto de estudio (Torres).
- Su objeto de estudio son las prácticas intencionadas y reflexivas del hecho educativo (Cantón).
- Se destaca su carácter reflexivo, sistemática sobre las condiciones racionales de la educación (Ardoino).

Para concluir se puede decir que la educación es una actividad humana, una acción social donde se da el establecimiento de una relación de entre educador/educando, maestro-alumno o formador –formado y en ésta hay intención que tiene como objetivo el desarrollo humano, a partir de múltiples apropiaciones que el sujeto realiza. Por su parte, la pedagogía, es una ciencia que convierte a la educación en su objeto de estudio, y realiza los análisis, las sistematizaciones, las

propuestas educativas. Estas son creadas por la racionalidad que se concibe como el conjunto de proposiciones teórico-metodológicas a la orientación y realización de la práctica educativa intencionada (formación humana) y la reflexión del hecho educativo.

El otro tema que concierne es el deporte. La práctica sistemática del deporte concibe hoy en día al entrenamiento deportivo como un campo disciplinario que ha evolucionado en correspondencia con las necesidades y aspiraciones del desarrollo social. “Un deporte cada vez más científico, más de laboratorio y menos espontáneo y natural...y quizá menos humanista, pero igual de apasionante y con mayor porvenir” (Absalamova citado en Vargas, 2007, p. 64).

El proceso del entrenamiento deportivo constituye la parte más amplia del fenómeno llamado deporte, para comprenderlo es necesario formarse una representación general sobre este último entendiéndolo como:

La actividad física reglamentada, competitiva que se practica de forma sistemática que involucra las estructuras biológicas, psicológicas y sociales del individuo, que tiene como propósito convertirse en un elemento de formación individual y colectiva, en agente de integración social, y por tanto en una alternativa de desarrollo comunitario (CONADE, 1994, p. 36).

Para la Secretaría de Programación y Presupuesto (1989) el deporte es:

Es la recreación física por excelencia de los niños y jóvenes... alienta el espíritu de cooperación y solidaridad, estimula el deseo de éxito en un marco de sana competencia, coadyuva al bienestar físico, psicológico y moral, fomenta el afán de logro y superación personal y abre perspectivas de desarrollo vocacional y estilos de vida sanos (p.117).

Al respecto Vargas (2007) entiende por deporte:

El deporte es un sistema institucionalizado en prácticas competitivas, con predominio el aspecto físico, delimitadas, reguladas, codificadas y reglamentadas convencionalmente, cuyo objeto confesado es, sobre la base de una comparación

de pruebas, de marcas, de demostraciones físicas, de prestaciones físicas, designar al mejor al mejor concurrente (el campeón) o de registrar las mejores actuaciones (record)... Al deporte en el sentido estricto de la palabra puede definírsele como competición propiamente dicha, cuya forma específica es un sistema de eventos formados históricamente en la esfera de la cultura física de la sociedad como área especial de revelación y equiparación unificada de las posibilidades del ser humano (fuerzas, aptitudes y su habilidad de aplicarlas racionalmente (p.66).

A partir de los tres referentes conceptuales tienen en común que el deporte es competición, reglamentado con vistas a la obtención, por parte del deportista, al perfeccionamiento de las capacidades morfofuncionales y psíquicas conectadas con una marca, record o campeonato. Pero por otro lado, también es considerado con un valor formativo, pedagógico y social del o el practicante. Es por eso que Hausleber (citado en Vargas, 2007) considera que el deporte y más específicamente el entrenamiento deportivo tiene un doble carácter: biológico y pedagógico.

Entrenamiento deportivo

Para tales efectos resulta importante conversar, primeramente, del entrenador deportivo concebido por la CONADE (1994) como:

un educador, ya que, a través de las actividades deportivas y recreativas, transmite y estimula en sus entrenados una serie de actitudes que junto con el desarrollo de cualidades y capacidades físicas y volitivas fomentan hábitos que repercuten en su desenvolvimiento armónico e integral (p. 33).

De manera similar Vargas (2007, p. 79) coincide con la labor y características de un entrenador deportivo: “Especialista que dirige todo el proceso de dirección pedagógica del entrenamiento deportivo, y para ello planifica, organiza, controla, analiza y evalúa todas las actividades concernientes a este proceso”.

En segundo lugar, resulta conveniente definir lo que se puede entender por entrenamiento deportivo, para Weinek (1994) el entrenamiento deportivo, como un

proceso que produce una modificación de estado físico, motor, cognitivo, afectivo. Pero la noción más precisa de entrenador deportivo la de Matveiev citado en Weinek (1994, p. 11) “quien entiende por éste todo aquello que comprende la preparación física, técnico-táctica, intelectual y moral del atleta con ayuda de ejercicios físicos”. Por su parte, Cibrián (2012, p. 6) lo define como:

un proceso sistemático y progresivo de larga duración que en un sentido biológico procura la adaptación del individuo a esfuerzos físicos específicos y en un sentido pedagógico es conducido por leyes y principios para la enseñanza y perfeccionamiento de los aspectos de la preparación del deportista con la finalidad de aumentar su capacidad de rendimiento en una determinada disciplina deportiva.

Por último, la CONADE (1994, p. 36) define al entrenamiento deportivo como “un proceso que se realiza de manera sistemática y cuya finalidad es optimizar el rendimiento”. Como proceso influye en la capacidad de rendimiento del deportista a partir del desarrollo y perfeccionamiento de sus capacidades físicas determinadas, a su vez por la condición física, la técnica, las condiciones situacionales, el talento, así como por factores psicológicos y sociales importantes.

A partir de los referentes citados se puede decir que el entrenador en el entrenamiento deportivo tiene como funciones principales las siguientes: crear hábitos morales y educativos; crear y desarrollar convicciones; enseñar una disciplina deportiva; determinar el programa y las actividades para el aprendizaje; coordinar las sesiones de entrenamiento; verificar el perfeccionamiento de ejecución de las técnicas empleadas; proponer estrategias de acción en competencia; corregir errores y deficiencias cometidas en la práctica; establecer las cargas de trabajo adecuadas; promover la adquisición de hábitos deportivos; adaptar su práctica a las características individuales del atleta; conocimientos y cualidades pedagógica, etc.

De esta manera, como campo disciplinario, el entrenamiento deportivo se relaciona con otras áreas del conocimiento tales como las ciencias biológicas,

psicológicas, pedagógicas y sociales creando condiciones para su propio desarrollo.

Para culminar con la siguiente cita Werjoshanki nos invita a reflexionar:

Así pues, los fundamentos pedagógicos y los principios metodológicos de organización del proceso de entrenamiento, además de su orientación educativa, deben tener en cuenta también la naturaleza biológica del proceso de formación de la maestría deportiva. Esto no es una invitación a biologizar la teoría y la metodología del entrenamiento deportivo. Sólo queremos subrayar el carácter específico de la pedagogía del deporte, que consiste en el hecho de que el proceso de educación se lleva a un nivel de tensiones físicas y psicológicas límite, desconocidas en cualquier otro proceso pedagógico. Por ello, precisamente, no se pueden permitir aproximaciones y errores: el precio que se paga es la deformación del deportista (Werjoshanski, citado en Vargas, 1998, p. 23).

Base del conocimiento de la pedagogía en el deporte

La pedagogía es la ciencia cuyo objeto de estudio es el campo educativo como proceso seriamente organizado y orientado a un fin determinado y surge para intervenir reflexionando el quehacer. Además, la pedagogía piensa en el hombre total, lo trata desde una concepción antropológica, se dirige a él como un ente completo e integral.

A partir de dichas características tiene puntos de interconexión con otras disciplinas y ciencias para crear nuevas rutas epistemológicas y aportar: ideologías, principios, métodos, técnicas, prácticas, y procedimientos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje. De su objeto de estudio y sus características, su campo de intervención se abre el campo de aplicación, y ámbito el deportivo no es la excepción.

El principal referente para abordar el tema de la pedagogía del deporte en este trabajo, es la autora Vázquez (2001, p. 39) quien la concibe como “la ciencia que estructura y regula la educación deportiva”. Agrega que la pedagogía deportiva va

más allá de la didáctica o de la enseñanza de un deporte, ya que debe controlar no sólo las acciones de aprendizaje, sino también las consecuencias de dichas acciones.

De acuerdo con Mozo Cañete (2010) vista desde el marco general de la ciencia de la educación se concibe como aquella que se dedica a estudiar procesos instructivos y formativos que ayudan a construir una personalidad integral del individuo, desarrollando sus capacidades físicas e intelectuales. Asimismo, de las habilidades motrices básicas y deportivas, influyendo igualmente de manera positiva en la conducta social de éste.

El mismo autor agrega mencionado que la pedagogía del deporte hace referencia a una formación total del individuo, esto se traduce a una incentivación del cuerpo humano de forma disciplinada y con diferentes técnicas adecuadas para que a su vez se pueda poseer mente sana.

Vázquez (2001) menciona que la pedagogía del deporte está en el cruce entre enseñanza, el aprendizaje, los contenidos y una parte del entrenamiento deportivo. Alude que la Pedagogía y didáctica son campos indisolublemente unidos, incluso desde su constitución como saberes específicos, basta recordar la Didáctica Magna de Comenio, o la visión de Johan Friedrich Herbart cuando consideraba que la Didáctica aspiraba a la formación integral de las personas.

El campo de conocimiento y del saber de la pedagogía del deporte está enmarcado en la comprensión de la praxis emergente de la relación Educación-Deporte, en la cual, el deporte, como objeto de conocimiento complejo, requiere ser comprendido en un marco de dimensiones que son, las que en síntesis lo determinan y lo limitan como un campo de conocimiento autónomo e independiente; ellas son (UPN-Colombia, 2012):

- El sujeto de la educación deportiva.
- La formación del educador deportivo.
- La evaluación de las prácticas deportivas.
- El pensamiento y en conocimiento deportivo.

Además de acuerdo con Shempp (1993) en la praxis educativa se debe tener:

- Conocimiento de la asignatura.
- Conocimiento pedagógico general.
- Conocimiento del currículum.
- Conocimiento del contenido pedagógico.
- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento de los contextos educativos.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos

En relación a esto Shulman (1986) fue el primer en desarrollar un modelo de docencia en el que enumeraba los conocimientos con los que debía contar con un profesional de la enseñanza, para tales efectos un docente deportivo como lo denomina Vázquez (2001). Shulman aseveraba que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: el conocimiento del contenido de la asignatura y el conocimiento pedagógico general. Además, a su modelo de docencia añadió un elemento extra que fue fruto de la interacción de los dos anteriores, al que denominó conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, se refiere a la forma específica de enseñar una asignatura particular.

Sin embargo, Marcelo y Vaillant (2009) a partir de sus planteamientos de qué conocen y deben conocer los profesores para la docencia y su desarrollo profesional. Amplió el modelo de docencia iniciado por Shulman a través de distintos referentes.

En primer lugar, los planteamientos de Ball y Cohen (citado en Marcelo y Vaillant, 2009) afirman que los profesores deben comprender bien la materia que enseñan, dejar a un lado la forma como aprendieron como estudiantes; conocer la materia que enseñan, de los estudiantes, cultura, nivel socioeconómico, necesidades e intereses. Ambos autores agregan que los profesores deben conocer sobre didáctica, modelos de enseñanza y la cultura del aula.

En segundo lugar, los referentes de Grossman, Schoenfels y Lee (citado en Marcelo y Vaillant, 2009) plantean que los profesores deben tener conocimiento

del contenido que enseñan, necesitan conocer cómo resolver los problemas que plantean a los estudiantes, y saber que existen múltiples enfoques para la resolución de los problemas. Ambos autores afirman que:

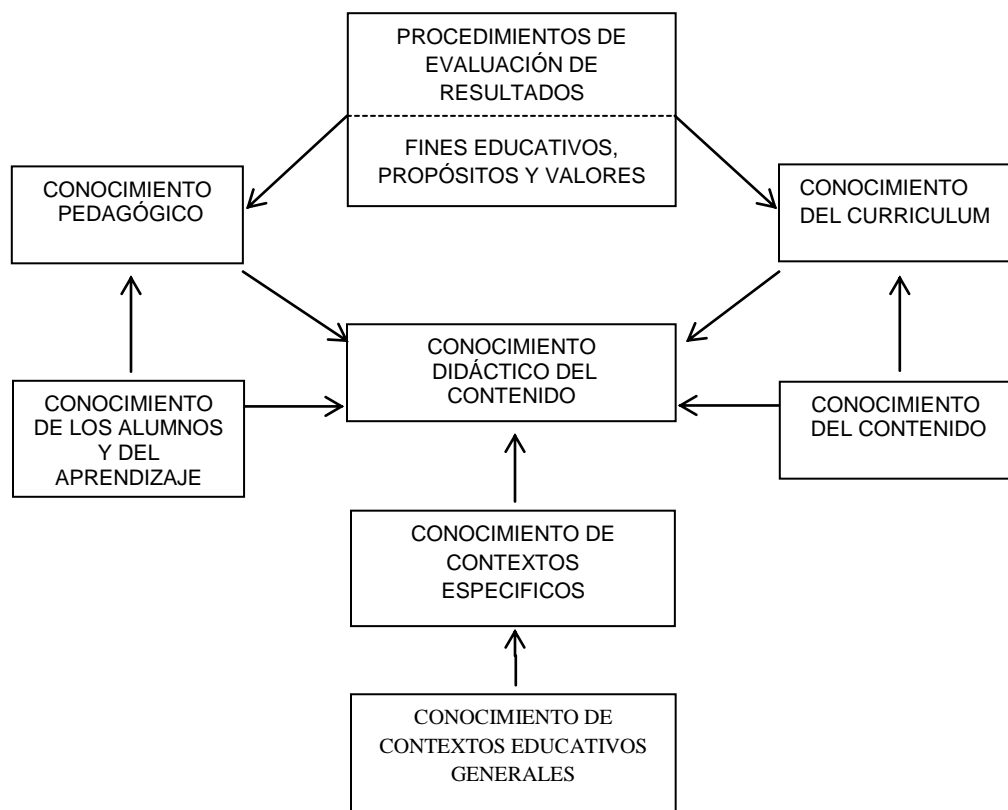
Los profesores eficaces conocen mucho más de su materia y más que una buena pedagogía. Conocen la forma en que los estudiantes tienden a comprender (y a tener errores conceptuales) sobre su materia; saben cómo anticipar y diagnosticar esos errores; y saben cómo tratarlos cuando aparecen. Este tipo de conocimiento se ha denominado conocimiento didáctico del contenido. Este conocimiento se diferencia del conocimiento sobre habilidades genéricas para enseñar porque es específico del contenido que se enseña (Grossman, Schoenfeld y Lee citado en Marcelo y Vaillant, 2009).

En tercer lugar, Grossman (citado en Marcelo y Vaillant, 2009) es el autor que sus aportes conservan vigencia para comprender el bagaje de conocimiento de los profesores, posteriormente modificado por Morine-Dersheimer y Todd (citado en Marcelos y Vaillant, 2009). Estos autores incorporan los hallazgos del conocimiento de los profesores más recientes tal como aparece en la figura 2.

Estos autores destacan la necesidad de que los profesores posean un *conocimiento pedagógico general*, relacionado con la enseñanza con sus principios generales, con el aprendizaje y los estudiantes, así como la gestión de clase. También incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación y una filosofía de la educación.

Junto a este tipo de conocimiento, los profesores han de poseer conocimiento de la materia que enseñan. Dominar la asignatura que enseñan y tener un manejo fluido de la disciplina que imparten.

Figura 2. Conocimiento didáctico del contenido



Fuente: Morine-Dershimer y Todd citado en Marcelo y Vaillant, 2009 p.85.

Estos tipos de conocimiento, así del contexto familiar y de la escuela y, características de los alumnos, así como las creencias del profesor (teorías implícitas) acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa.

La práctica pedagógica en el deporte

En el argot educativo se emplea de manera indistinta los conceptos de práctica educativa, práctica docente y práctica pedagógica, para efectos del trabajo se presenta la literatura manera sintética y por temática para una adecuada comprensión del texto. A partir de las semejanzas y similitudes encontradas en los tres temas para establecer de qué manera ha sido estudiada la práctica pedagógica en el ámbito educativo. Por último, para mejorar el proceso de

enseñanza- aprendizaje se debe extrapolar los postulados anteriores al ámbito deportivo.

En primer lugar, lo que se entiende por currículum en acción, real o vivido constituye el espacio donde se lleva a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; “estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar” (De Lella citado en García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008, p. 3).

Por tanto, la práctica docente de acuerdo con García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en los espacios áulicos, especialmente referidos al proceso de enseñar. Asimismo la práctica docente es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que ocurren.

En segundo lugar, los mismos autores García-Cabrero et al., (2008) mencionan que la práctica educativa, es una práctica más desarrollada; es decir, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional. Las características de la práctica educativa son actividad dinámica, reflexiva que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Por lo tanto, se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008, p. 3).

De los dos conceptos anteriores García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008) mencionan que la distinción entre práctica educativa y práctica docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que estos procesos en la interactividad entre profesor, alumnos y el contenido se influyen mutuamente. De acuerdo con

Schoenfeld (citado en García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008), los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo, la fase preactiva, planeación o el pensamiento del profesor, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de las realizaciones de sus actividades de aprendizaje.

En tercer lugar, existe otro concepto para emplear el quehacer y las actividades realizadas por el docente tanto dentro del aula, se conoce como práctica pedagógica y se entiende como:

en un sentido muy amplio, incluyendo los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico, con la explícita intención de configurar un ambiente favorable para el aprendizaje experiencias de aprendizaje considerados por el maestro como valiosos de ser enseñados o que forman parte del programa oficial, esté o no en concordancia con el enfoque pedagógico o curricular (Loera, et al., 2006, 17).

Los autores añaden:

La práctica pedagógica es tratada de manera que se privilegia a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a los docentes como a los profesionales de la enseñanza, como a los estudiantes, claves de la actividad escolar, al alinear todos los demás aspectos en cuanto a sus aprendizajes. (Loera, et al., 2006, 17).

Como se comentó al inicio del apartado, en la literatura especializada se suele utilizar la práctica pedagógica como sinónimo de la práctica docente cuando quiere referir a los profesionales de la educación con cierto dominio de saberes en un área de conocimiento determinada y en un contexto áulico concreto.

A partir de las dos definiciones proporcionadas se puede apreciar similitud conceptual. Por un lado, la práctica pedagógica como representaciones, modos, ideologías y ocupaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la práctica docente como la operación que realiza el profesor, especialmente, representados al proceso de enseñar y aprender por parte del alumno.

Por último, de la práctica educativa como un concepto complementario a los dos anteriores, se agregaría un elemento: la reflexión, como sinónimo de intervención pedagógica realizada antes, durante y después del proceso áulico.

El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los sistemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha (Schon, 1998, p. 250).

A partir de las semejanzas y similitudes encontradas de los tres temas, la práctica pedagógica en el aula ha sido estudiada desde diferentes perspectivas. La primera y aun aplicada en la actualidad, es observar conductas del docente y andar de “enfoques individualistas cuantitativos-grupales a enfoques cualitativos en el estudio de la enseñanza y la práctica educativa en el aula en contextos escolares y culturales” (Sánchez, Ortiz y Ortega, 2017, p. 144).

De esta corriente se encuentra el reconocido autor Flanders (1970) fue quien desarrollo la metodología más reconocida de observación directa para informar a los docentes sobre una enseñanza efectiva; es decir, propuesta basada en categorizaciones. Sin embargo, debido a la complejidad de la infinidad de personalidades de los docentes y por lo que representa la conducta en el espacio áulico, tal método sufrió críticas y modificaciones, lo cual generó dos movimientos hacia el estudio de la enseñanza:

Un movimiento los constituyó pasar de la prescripción hacia la descripción en el estudio de las prácticas pedagógicas. El segundo transitó de centrarse en las técnicas de enseñanza a centrarse en los procesos de enseñanza en el aula. Ambos movimientos constituyeron así un interés y esfuerzo por describir los procesos del aula para saber qué sucede realmente en las clases, particularmente en torno a lenguaje y habla docente en el aula (Sánchez, Ortiz y Ortega, 2017, p. 145).

Dentro de éstos dos movimientos al estudio de la práctica pedagógica en el aula se pueden diferenciar, por lo menos, tres grandes aproximaciones teórico-metodológicas (Sánchez, Ortiz y Ortega, 2017, p. 146):

- La primera postura prescriptiva está asociada con tradiciones teóricas deductivas que parten del supuesto de que el análisis y la evaluación de la práctica hay que realizarlos y cotejar contra los modelos prescritos en las reformas y las teorías psicopedagógicas en auge; es decir, se impulsan normas pedagógicas a seguir sobre cómo tiene que ser la enseñanza de los docentes y cómo mejorar la enseñanza imponiendo a los docentes un modelo de desempeño en el aula.
- La segunda postura descriptiva propone un enfoque práctico e inductivo que busca describir qué y cómo es la práctica realizada en el aula para caracterizar el quehacer docente. El supuesto es que la teoría hay que generarla a partir de la descripción de la experiencia y conocimiento práctico. En este sentido, se analiza la enseñanza y lo que se hace en la práctica, describiendo situaciones de enseñanza. Además, se propone contribuir a perfectible el quehacer docente recuperando esas prácticas como pautas motivadoras para la reflexión y conversación entre docentes en contexto de formación continua.
- La tercera y última postura denominada interpretativa, tiene un carácter más dialógico y de negociación de los significados de la práctica pedagógica. Su interés central es describir los procesos cotidianos que tienen lugar en el aula y se centran en conocer la forma lógica de estos procesos desde la perspectiva de los propios profesores. En tal sentido, este enfoque se enmarca en perspectivas de comunidades de práctica, considera como recursos los videoestudios, videosesiones, videoclubs y narraciones como medios que posibilitan recuperar e indagar sobre la propia experiencia y práctica de manera reflexiva en colaboración con los colegas.

Por consiguiente, cada grupo de investigadores eligieron un movimiento o aproximación científica, otros tantos se inclinaron por algo distinto, pero la exploración centrada en el aula y la enseñanza expresaron otros subcampos de exploración de investigación reducidos a tres grandes temas (Sánchez, Ortiz y Ortega, 2017, p. 145):

1) dos aproximaciones juntas y complementarias centradas, una, en los aspectos de la conducta del salón y, otra, centrada en los procesos de adquisición del lenguaje; 2) estudio del lenguaje como adquisición del lenguaje y 3) la controversia surgió sobre qué constituye los métodos de investigación más válidos y apropiados para estudiar el aula.

Del último punto, en la actualidad se ha reconocido la necesidad de contar con perspectivas amplias y superar el dilema entre cuanti-cuali y situarse hacia proximidades holísticas y metodología mixta dada la complejidad sociocultural de la enseñanza en el aula.

Por tanto, si se quisiera adoptar el estudio de la práctica pedagógica en el ámbito deportivo, se tendría que extrapolar los referentes antes mencionados para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual no se puede limitar sólo a la planeación, la interacción del entrenador y deportista en el espacio deportivo, y la obtención del resultado; es decir, a la fase preactiva, de desarrollo y posactiva o evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Parafraseando a Sánchez, Ortiz y Ortega (2017, p. 146) “una práctica pedagógica del entrenador deportivo debe suponer un trabajo sinérgico de estos tres elementos más la parte reflexiva de dicha práctica que permita el proceso de mejora continua de la enseñanza-aprendizaje en el contexto deportivo.

Es por eso que el estudio de la práctica pedagógica en el ámbito deportivo es ajeno, no se han realizado estudios sobre la formación docente deportivo, es ahí donde radica la importancia de realizar este estudio y concretar como intervención pedagógica.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS 2012: APRECIACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN ENTRENAMIENTO DEPORTIVO DE LA ESCUELA NACIONAL DE ENTRENADORES DEPORTIVOS.

Se entiende por análisis curricular “el análisis sobre el trabajo de diseño; es decir, se trata de buscar la lógica de estructuración que se movilizó en la fase de elaboración” (Serrano, 1989, p. 128). Además, el autor agrega lo siguiente:

Análisis curricular es la aventura que busca no la comparación sino el reconocimiento de las formas ya establecidas lo que existe, se trata de buscar la lógica inherente a lo producido. El análisis curricular en este sentido puede ser una primera fase para llevar a cabo evaluaciones del currículo”. (Serrano, 1989a, p. 128)

Para dar inicio al análisis curricular, se examinaron los documentos que tomaron como base: Serrano (1989a) *Elementos de análisis curricular*, Serrano (1989b) *Elementos de análisis de cursos*; Posner (2005) *Análisis del currículo*, Barrón (2003) *Universidades Privadas: Formación en educación* y Plazola (2009) *Sujetos y procesos del Cambio Curricular*. En el Cuadro 1. se presenta de manera esquemática, a los cuatro autores, se destaca los aspectos principales que proponen para llevar a cabo un análisis curricular.

Si bien es cierto que entre los cuatro autores presentan similitud en las etapas para llevar a cabo el análisis curricular, cada uno de estos autores imprime rutas metodológicas distintas. Por lo tanto, para efectos del propio trabajo, se retoma referente de Barrón (2003) porque goza de un reconocimiento sólido en el trabajo pedagógico, especialmente en el campo de curriculum. Se desarrolla los siguientes elementos de su propuesta: origen y desarrollo, misión, visión, orientación profesional y laboral, perfil de ingreso y egreso, competencias y principios de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos como institución de educación superior, caracterizada por la formación de profesionales del deporte.

Cuadro 1. Propuesta de cuatro autores para llevar a cabo el análisis curricular

Serrano (1989a; 1989b)	Barrón Tirado (2003)	Posner (2005)	Plazola (2009)
<p>1.-Introducción a la lógica curricular (selección de la documentación que fundamenta la guía de acción al proyecto curricular).</p> <p>2.-Análisis del área curricular (relación entre curso y línea curricular).</p> <p>3.-Análisis de la congruencia interna: análisis de los cursos (estructura formal de los cursos, análisis del contenido de los cursos, de los objetivos del curso, de la concepción de maestro y alumno en los materiales del curso, de las estrategias educativas y análisis de los instrumentos de evaluación).</p>	<p>1.- Origen y desarrollo</p> <p>2.- Misión e ideario</p> <p>3.- Plan de estudios</p> <p>4.- Orientación profesional y laboral</p> <p>5.-Análisis de contenidos por línea curricular</p>	<p>1.- Documentación y orígenes del currículo ¿Cómo está documentado el currículo? ¿Qué situación produjo el desarrollo del currículo?</p> <p>2.- El currículo formal ¿Cuáles son los propósitos y contenidos del currículo? ¿Qué suposiciones están implícitas en el enfoque del currículo acerca del propósito o el contenido? ¿Cómo está organizado el currículo? ¿Cuáles suposiciones están implícitas en la organización del currículo?</p> <p>3.- El currículo en uso ¿Cómo debe implementarse el currículo?</p> <p>4.- Crítica</p>	<p>1. Origen en la política curricular y desarrollo curricular</p> <p>2. Estructuras de relación y modelos de formación</p> <p>3. Proyectos académicos</p> <p>4. Construcción histórica del proyecto institucional</p> <p>4.Acercamiento al análisis institucional</p> <p>5. Revisión documental de autores que hayan producido cambios curriculares en la institución a fin.</p>

Posteriormente, se analiza la lógica del diseño y estructura curricular plasmada en el plan de estudios 2012 del programa educativo de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo, destacando las orientaciones metodológicas de Serrano (1989a,1989b); documentos que dan contexto a la institución, objetivo general, mapa curricular (unidad de aprendizaje y eje de formación psicopedagógico). De esto último se tomó en cuenta seis grandes dimensiones: estructura, unidades de aprendizaje que conforman el Eje Psicopedagógico, aprendizajes que se pretenden lograr (propósito de la unidad de aprendizaje), organización de los

aprendizajes que se pretenden lograr (competencias y contenidos a desarrollar en el curso), estrategias que se proponen para aprender y propuesta de la valoración de aprendizajes.

De Posner (2005) se retoma en similitud con Serrano (1989a, Serrano 1989b) y Barrón (2003) la documentación y origen del currículo normativo de la ENED. Asimismo, el curriculum formal (objetivos, contenidos, congruencia vertical y horizontal), el curriculum en uso y crítica (deducción). Por lo tanto, el conjunto de preguntas planteadas por Posner, ayudaron previa y posteriormente a relacionar el modo en que se origina, estructura el proceso de desarrollo curricular. También para examinar los problemas a los cuáles responde el currículo y las perspectivas teóricas que emplea. Posteriormente, describir, interpretar y deducir acerca de la implementación del currículo, los factores que se debieron haber considerado, la lógica del plan y programa de estudios con todas sus partes y la congruencia vertical y horizontal.

Por último, Plazola (2009) marcó el ejemplo para entender la dimensión sintética de las posiciones epistemológicas, filosóficas, sociales y educativas del proyecto institucional de la ENED, de la misma manera del proyecto curricular del plan 2012 de la ENED se encontró las suposiciones de formación que se desenvuelve en las prácticas educativas: significados del proceso de enseñanza-aprendizaje, articulados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los egresados.

Por ello organizo el análisis curricular en tres momentos: en el primer momento, se parte de los fundamentos normativo, origen y contexto de la institución formadora de entrenadores deportivos; en el segundo momento, se presenta la personalización del plan y de los elementos estructurales de los programas de estudio y en último momento, el análisis curricular por cada unidad de aprendizaje que conforman el Eje de Formación Psicopedagógico.

3.1. Origen y desarrollo de la ENED

La Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos se creó a principios de la década de los ochenta, en el marco del modelo de desarrollo neoliberal, cuya tendencia es la globalización de las economías del mundo, situación que trae profundas transformaciones económico-políticas y sociales a escala mundial. Como se sabe, “el neoliberalismo pretende el desarrollo de los países basándose en la libre fuerza del mercado, por ello los principios que la caracterizan son la productividad, la rentabilidad y a competitividad” (Salazar, 2016, p. 38). Ante este panorama, resulta necesario revisar los principales lineamientos que dan normatividad a la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos, para comprender el marco político que orienta las decisiones curriculares de dicha institución. Para tales efectos, el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 fue publicado en el DOF el 21 de septiembre de 1984 y avalado por la Secretaría de Educación Pública, el Programa se sustenta en el marco de la Ley de Planeación y el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988.

Los principales propósitos de este documento consisten en: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación y, mejorar la prestación de los servicios en estas áreas.

En este contexto, la educación se considera el núcleo constitutivo de la modernización y su principal objetivo es lograr el máximo desarrollo de las capacidades (competencias) de los sujetos para la producción de los países, propiciando así su desarrollo científico y tecnológico. De acuerdo con esta reflexión, se ve a la educación como una actividad que aumenta la calidad y productividad del trabajo e incrementa los niveles de ingresos individuales y sociales. Esta visión hace un lado la *concepción humanista* de la educación y del *sustento filosófico* del plan de estudios 2012 de la ENED.

En la lógica anterior, surgen algunas propuestas educativas compartidas por los organismos financieros internacionales, quienes se han encargado de condicionar el desarrollo de las economías del mundo hacia el neoliberalismo: el

Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), agencias que también se encargan de determinar las políticas educativas de los países.

Sustancialmente, para el caso de la ENED, en 1993 realizó gestiones para cumplir con las recomendaciones internacionales de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la Conferencia Mundial sobre la Educación y, en ámbito nacional, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para cumplir con los “avances científicos, tecnológicos y humanísticos en el ámbito de la educación y del deporte” (SEP-CONADE, 2012, p. 7). Fue hasta el 2005 cuando se aprueba la implementación de un plan de estudios basado en el modelo disciplinar con el enfoque de competencias. Para el 2009 se inicia el proceso de evaluación del programa (cuarto programa en el desarrollo de la ENED), concretándose en el plan vigente, es decir, el 2012.

Es así que, la ENED es una institución educativa de nivel superior dependiente de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), surge en el año de 1984 por el decreto presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado (sexenio que la política neoliberal recibió un fuerte impulso) y con el propósito de formar entrenadores deportivos capacitados con los elementos científicos y metodológicos que respondieran a las necesidades del deporte en México.

Cabe mencionar, encontramos la CONADE como institución normativa del deporte. Los antecedentes por el que se crea la CONADE dan pie en la reunión celebrada el 21 de octubre de 1987, con el entonces candidato a la presidencia de la república, Licenciado Carlos Salinas de Gortari. De acuerdo con la literatura el candidato se comprometió a promocionar y estimular el deporte a través de dos necesidades básicas: “el derecho de acceso a cualquier deporte, con las instalaciones y apoyos adecuados; y, desde luego, el mejoramiento de los niveles de competencia en todas las prácticas” (CONADE, 2017, p. 1). Dichos antecedentes fueron “las bases para la expedición del Decreto por el que fue creada, el 12 de diciembre de 1988 (SEP, 1988) la CONADE, como un órgano

administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública” (CONADE, 2015, p. 1-2).

Dentro sus labores la CONADE se le otorga capacidad de poder, mando y coordinación en el deporte para que se manifestara bajo una sola política general, “con las atribuciones que le otorgaba el Artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, en donde se encuentra la actividad deportiva” (CONADE, 2017, p. 1). Otra, actividad encomendada es la instrumentación, establecimiento y coordinación del Sistema Nacional del Deporte (SINADE).

Por otro lado, en el año de 1988 (fin del sexenio del entonces presidente Miguel de la Madrid) se formaliza la operatividad de la institución con la publicación en el Diario Oficial de la Federación del *Acuerdo 132*, mismo que establece su organización y difunde su plan de estudios. En 1990 se publica en el Diario Oficial de la Federación el *Acuerdo 156* el cual dispone que la organización, operación y supervisión de la Escuela Nacional de Entrenadores este a cargo de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte. Durante su desarrollo institucional sus egresados se han incorporado al ámbito laboral participando activamente del acontecer deportivo nacional y fortaleciendo la labor del entrenador deportivo. En la figura 3 se muestra los elementos que dieron al origen y desarrollo de la ENED.

En la siguiente figura 3 se puede apreciar que a partir de las políticas de desarrollo se crea la ENED, e inicio su operación el 30 de octubre de 1984. Es hasta el 8 de abril de 1988 cuando se publica el *Acuerdo 132 SEP, por el que se establece la organización de la ENED y se aprueba su Plan de Estudios Correspondiente*. En dicho acuerdo se establece una dependencia de la Dirección General de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública.

Este acuerdo fue publicado en el DOF el 5 de abril de 1988 y avalado por la Secretaria de Educación Pública, el acuerdo se sustenta en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la Ley Federal de Educación y la Ley para la Coordinación de la Educación Superior.

Figura 3. Elementos que dieron pie al origen y desarrollo de la ENED



El propósito de este documento consiste en establecer el funcionamiento de la ENED: adecuarse a los avances pedagógicos, técnicos y científicos del país; promover la práctica del deporte, la recreación y el uso formativo y productivo del tiempo de ocio. Además, menciona que el plan de estudios de la LED ha obtenido dictamen favorable para su aplicación.

El documento está integrado por nueve capítulos, en el primero se establece el lugar de operación de la ENED y la dependencia de la SEP, en el artículo 2 se enlistan los tres objetivos:

1. Formar entrenadores deportivos con un desarrollo profesional y ético capaz de contribuir al fomento y práctica de los deportes particularmente entre la juventud estudiosa, en beneficio de los diferentes sectores de la población.
2. Promover la superación de quienes se dedican al entrenamiento deportivo en el ámbito nacional, a través de cursos de especialización y actividades de extensión educativa.
3. Participar en estudios acerca de la realidad y necesidades deportivas del país. (SEP, 1988, p. 1).

En el artículo 3 se alude al logro de sus objetivos, por lo tanto, enlistan sus seis obligaciones, el artículo 4 se refiere el nivel educativo y modalidad que impartirá la ENED. En el artículo 5 se requisita el certificado de bachillerato o equivalente. Para el artículo 6 se detalla el plan de estudios, donde en realidad encontramos sólo el mapa o malla curricular que, a continuación, se muestra:

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Anatomía	Fisiología Humana	Bioquímica	Nutrición I	Nutrición II	Didáctica del movimiento	Prevención y Tratamiento de Lesiones II	Historia del deporte
Psicología General	Teoría del Entrenamiento Deportivo I	Antropología Física	Biomecánica I	Biomecánica II	Adecuación física II	Adecuación física especial	Laboratorio del Desempeño Físico
Didáctica General	Bases científicas del ejercicio	Teoría del Entrenamiento Deportivo II	Prevención y Tratamiento de lesiones I	Adecuación física I	Psicología del deporte	Didáctica del movimiento especial	Psicología especial
Taller de Manejo Numérico	Taller de ingeniería deportiva	Taller de Programación deportiva I	Organización deportiva	Administración deportiva	Taller de Programación deportiva II	Taller de Investigación	Taller de programación deportiva especial
Gimnasia	Atletismo	Deporte específico I: Atletismo, basquetbol, fútbol, Gimnasia, Natación o Voleibol	Deporte específico II: Atletismo, basquetbol, fútbol, Gimnasia, Natación o Voleibol	Deporte específico III: Atletismo, basquetbol, fútbol, Gimnasia, Natación o Voleibol	Deporte específico IV: Atletismo, basquetbol, fútbol, Gimnasia, Natación o Voleibol	Deporte Específico Especial I: Atletismo, basquetbol, fútbol, Gimnasia, Natación o Voleibol	Deporte específico Especial II: Atletismo, basquetbol, fútbol, Gimnasia, Natación o Voleibol
Basquetbol	Natación	Idioma I	Idioma II	Idioma III	Idioma IV	Sociología del deporte	Filosofía y ética del entrenador

Como se aprecia el primer plan de estudios de la ENED, a pesar de no contar con Ejes de Formación o Líneas Curriculares, de acuerdo al tema investigado se cuenta con siete asignaturas (casillas sombreadas) de corte psicopedagógico y la tendencia curricular hacia la especialidad deportiva, biomédico, teoría y metodología del entrenamiento deportivo y el idioma inglés.

En el artículo 7 se señala que la Dirección General de Educación Normal de la SEP será la institución encargada de organizar, operar, desarrollar y supervisar el funcionamiento de la ENED. Asimismo, la Dirección General de Profesiones (DGP) realizará el registro de la institución. El artículo 8 se establece que la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, se encargará de realizar estudios diagnósticos: sobre el entrenamiento deportivo en México, perfil

de egreso y perspectivas de desempeño laboral. Con base a los resultados obtenidos, en el Acuerdo 132 se establece lo siguiente:

De conformidad con los resultados que se obtengan de los estudios de referencia, la propia Subsecretaría determinará periódicamente la procedencia o no, de autorizar la apertura de inscripciones a los ciclos lectivos iniciales de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos. Los alumnos actualmente inscritos en la Institución deberán concluir sus estudios conforme a las normas académicas en vigor. (SEP, 1988, p. 6)

Mediante el *Acuerdo 156* la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos comienza a depender de la CONADE órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública *“que tiene a su cargo la promoción y el fomento del deporte y la cultura física, así como formular, proponer y ejecutar la política en estas materias”* (SEP, 2014, p.1; SEP, 1990, p. 1).

Este Acuerdo fue publicado en el DOF el 4 de octubre de 1990 y avalado por la Secretaría de Educación Pública, el acuerdo se sustenta en el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994, dicho documento establece que “el propósito de la modernización consiste en apoyar las acciones que permitan a las instituciones de educación superior cumplir mejor con sus fines, vinculando sus actividades a los requerimientos del desarrollo nacional” (SEP, 1990, p. 1).

El propósito de este documento consiste en establecer que el funcionamiento de la ENED queda a cargo de la CONADE, en otras palabras, lo que pretende la CONADE es proveer la vinculación en la formación de profesionales conforme a las exigencias del deporte, a través, de la aprobación de sus planes y programas de estudio, acreditación y certificación de conocimientos y evaluación de la referida escuela.

Por lo tanto, en el Acuerdo se expide lo siguiente: “ACUERDO no 156, que reforma su similar no 132, por el que se establece la organización de la escuela nacional de entrenadores deportivos y se aprueba su plan de estudios correspondiente” (SEP, 1990, p. 1).

El documento está integrado por el *artículo único*, 7, 8 y 9 y, por último, un *artículo transitorio*. En el *artículo único* se menciona que se reforman los artículos 7º, 8º, y 9º. Del Acuerdo 132, dicho acuerdo queda de esta manera:

"ARTICULO 7o.- La Comisión Nacional del Deporte tendrá a su cargo lo relativo a la organización, operación, desarrollo y supervisión de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos, así como proponer los planes y programas de estudios de la misma, sin perjuicio de las atribuciones que tienen encomendadas las unidades centrales de la Secretaría respecto a la aprobación de dichos planes y programas, la acreditación y certificación de conocimientos y la evaluación de la referida escuela. Lo relativo a la expedición de los títulos profesionales estará a cargo de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, conforme a las disposiciones legales aplicables, y la Dirección General de Profesiones procederá, en el ámbito de su competencia, a realizar los registros procedentes".

"ARTICULO 8o.- A fin de establecer la matrícula de nuevo ingreso de la escuela, la Comisión Nacional del Deporte realizará estudios técnicos tendientes a determinar las necesidades que en entrenamiento deportivo tiene el país y el perfil al que los egresados deben ajustarse para estar en condiciones de satisfacer esos requerimientos, así como las perspectivas de desempeño profesional de los mismos. De conformidad con los resultados que se obtengan de los estudios de referencia y de la evaluación técnico-pedagógica que realice respecto de los mismos, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, a propuesta de lo Comisión Nacional del Deporte, determinará periódicamente la procedencia o no, de autorizar la apertura de inscripciones a los ciclos lectivos iniciales de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos".

"ARTICULO 9o.-Para su funcionamiento, la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos contará con los recursos que le asigne el Gobierno Federal dentro del presupuesto que corresponda a la Comisión Nacional del Deporte como órgano administrativo desconcentrado de esta Secretaría. (SEP, 1990, p. 2-3)

El carácter de ser institución descentrada de la CONADE, SEP y DGENAM no le confiere autonomía, sino una regulación económica, administrativa y académica por dichas instituciones. Las decisiones internas de la ENED están tomadas por parte del director general; sin embargo, quien externamente dirige el trayecto de la institución es la CONADE.

En este contexto podría pensarse que la creación de la ENED efectivamente fue una estrategia para elevar la calidad del deporte; sin embargo, la universidad fue creada mediante un decreto presidencial, no tiene el sustento de un proyecto educativo. Surge como producto del diagnóstico arrojado poco alentador presente en todos los niveles educativos, con base en esto, la administración de la Madrid elaboró el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.

Por su parte, la CONADE tiene como firme y principal compromiso con la población mexicana el lograr a través de la práctica de la cultura física y el deporte, una población más sana y más competitiva en todos los ámbitos, además, no tiene sólo el objetivo de cosechar más talento deportivo, sino de estimular y dar acceso a los niños, jóvenes y adultos a la práctica de estas actividades.

Muchos autores coinciden que la práctica del deporte es considerada una fuente de beneficios para la ciudadanía. Asimismo, beneficia a la salud, a la convivencia social; integra a las familias y estimula en lo colectivo y en lo individual el desarrollo de la población mexicana.

Es preciso concebir que el deporte, no solamente, es el que aparece a través de la pantalla de televisión o el que gana medallas, sino se trata de un universo que incluye el movimiento corporal regular y planificado.

Por estas razones es que la CONADE propone fortalecer todos los lazos de acción que llevan a la ciudadanía a tener contacto con la cultura física y el deporte. Y uno de estos lazos es el marco legal que lo regula.

Por tanto, la ENED a más de 33 años de operatividad y formar recursos humanos en el deporte, su compromiso social y educativo se deja entrever en su misión, misión y objetivos. En resumen, su misión: “Somos una Institución Educativa que forma, capacita y certifica a los especialistas (entrenadores, jueces, árbitros, promotores, directivos, etcétera) requeridos para el desarrollo óptimo del deporte en el país” (ENED, 2017, p. 1). Por otro lado, en su visión nos menciona:

Ser una institución educativa, reconocida como la mejor en América Latina, que provea a las instituciones vinculadas al deporte de especialistas altamente calificados que ofrecerán servicios deportivos con altos niveles de calidad en la enseñanza, la administración, el desarrollo y la promoción del deporte así como la investigación lo que permitirá que los deportistas obtengan mejores resultados deportivos en las justas internacionales y la población en general mejore su calidad de vida (ENED, 2017, p. 1).

De los dos últimos renglones anteriores García, Puig y Lagardera (2002, p. 19) mencionan:

en el deporte contemporáneo se observan a este respecto dos tendencias contrapuestas: la continuada especialización del deporte de alta competición, por un lado, y la búsqueda de nuevos equilibrios personales mediante la práctica de varios deportes que enriquezcan las actividades de ocio y tiempo libre, por otro.

Por último, sus objetivos principales son:

Coadyuvar en la formación, capacitación y actualización de los recursos humanos necesarios y suficientes para llevar a cabo, con un incremento sostenido de calidad, la promoción y el fomento de la cultura física y el deporte de la población nacional.

Contribuir a elevar la calidad y cantidad de los recursos humanos que se desempeñan en el ámbito de la cultura física y el deporte, a través de la implementación de programas de formación, capacitación y actualización académica.

Contribuir a que las instituciones formadoras desarrollen acciones y eventos académicos que permitan a los profesionales del ámbito de la cultura física y el deporte acceder a los conocimientos más recientes y mejorar su desempeño, así como verificar la aplicación de la normatividad de control escolar en los planes de estudios vigentes. (ENED, 2017, p. 1-2)

3.2. El plan y programa estudios 2012

De acuerdo con lo establecido en el plan de estudios, la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo que se imparte en la Escuela Nacional de Entradores Deportivos, se desarrolla en nueve Ejes de Formación: *Proyecto Integrador, Especialidad deportiva, Deporte complementario, Biomédico, Psicopedagogía, Investigación, social, Gestión y Administración e Idioma extranjero.*

Consta de 46 Unidades de Aprendizaje (en adelante UA) que se distribuyen en los ejes de formación ya mencionadas como se muestra en la Tabla 2 (sin considerar las optativas).

En relación el no. de las UA en varios documentos encontramos esta incongruencia: en el mapa curricular reportan cincuenta y tres unidades de aprendizaje, en el documento de plan y programa de estudio en el apartado ejes de formación contiene cincuenta unidades de aprendizaje, y por último, en el mismo documento, pero en el apartado de lista de asignaturas incluye cincuenta y uno unidades de aprendizaje, por lo tanto, no existe homologación en cuanto al número de asignaturas totales.

Respecto al eje de *Especialidad Deportiva* suma un total de trece UA, pero al comparar el mapa curricular encontramos dos inconsistencias en su diseño: por una parte, en el mapa curricular no existe la UA *Aplicación de las pesas para el rendimiento deportivo a pesar de que esta unidad de aprendizaje si aparece en la lista de asignaturas general.* Por otra parte, en el mismo mapa curricular al Eje *Especialidad Deportiva* aparece dividido en dos colores, sin explicar la razón de esa subdivisión. Por lo tanto, marcado de color naranja son seis asignaturas y de color azul *fuerte*, son ocho asignaturas. Aunado a esto, no informan a cuál Eje de Formación pertenece la UA *Aplicación de las pesas para el rendimiento deportivo.*

Tabla 2. Ejes de formación, horas y créditos del Plan de estudios 2012 de la LED

		Total de UA	Total de Horas		Total de créditos	Observaciones
			Docente	Independiente		
E J E S F O R M A C I Ó N	Integrador	8	128	672	50	
	Especialidad Deportiva	13	1112	360	92	No coincide el número total de UA con el mapa (falta Aplicación de la pesas para el rendimiento deportivo en la lista de eje de formación). 13 asignaturas en el apartado por ejes de formación y 14 en el mapa curricular
	Deporte complementario	6	384	96	30	
	Biomédico	6	384	96	30	
	Psicopedagógico	3	240	80	20	
	Investigación	2	192	64	16	No coincide el número total de UA con el mapa (falta la UA Aplicación tic y dicha UA no aparece en la lista de asignaturas; aparece con otro nombre)
	Social	2	136	40	11	
	Gestión y Administración	3	192	48	15	
	Idioma extranjero	3	144	48	12	No coincide el número total de UA con el mapa (falta Introducción al uso del inglés y dicha UA no aparece en la lista de asignaturas)
		46	2,912	1,504	276	46 asignaturas sin considerar las Optativas

Para el caso del *Eje Investigación* que tiene sólo 2 asignaturas, encontramos que el nombre de la unidad de aprendizaje “*Aplicación de las TIC*” que aparece en el mapa curricular no coincide con el nombre que aparece en el listado de asignaturas donde se cambia por “*Aplicación de los avances tecnológicos*” o simplemente se les olvidó colocar en el mapa curricular a esta unidad de aprendizaje.

Veamos ahora el *Eje Idioma Extranjero* con un total de tres UA, pero al comparar el mapa curricular falta consistencia en los elementos curriculares porque en el mapa curricular se enuncia la Introducción *al uso del inglés* misma que no aparece en la lista general.

También, puede observarse que el plan consta de 276 créditos, de los cuales el *Eje de Formación Especialidad Deportiva* es la que reúne la mayor cantidad de créditos (92) y también es la que tiene mayor número de horas frente a docente (1,112). Por lo tanto, se puede deducir que dicha carga crediticia y horaria frente a docente queda evidente con la competencia genérica *Elevar el rendimiento deportivo* correspondiente al perfil de egreso; lo cual resulta pertinente porque es el pilar de la formación profesional del deportista.

Por otro lado, el Eje de Formación *Proyecto Integrador* es el que tiene más horas independientes (672), porque son las horas independientes las que garantizar que el estudiante trabaje en su proceso de titulación y, sin embargo, el índice de titulación es muy bajo. Para hacer valida nuestro supuesto, se tendrían que revisar otras fuentes; por ejemplo, cotejar las pláticas informales.

El Eje de Formación que tiene mayor número de UA es *Especialidad Deportiva* (13) mientras las que tienen menor UA son los *Ejes de Investigación y Social* (ambos con 2). En el primer caso, se trata del eje que da identidad a la institución y a la profesión, su fundamento se puede encontrar en la misión y visión de la ENED que es “es proveer a las instituciones vinculadas al deporte de especialistas altamente capacitados” (ENED, 2017, p. 1). En el segundo caso, el Eje de Formación *Investigación* no es significativa porque además de ofrecer sólo dos asignaturas UA, el peso formativo-investigativo recae más es el Eje de Formación *Proyecto Integrador*, que además representa la innovación en el diseño, en este sentido, nos atreveríamos a sugerir que el eje investigación se incluyera en el Proyecto Integrador.

Para continuar, pero antes es necesario reflexionar sobre lo siguiente ¿Qué se entienden por investigación en el deporte? ¿Pretenden formar estudiantes en la

investigación para contribuir al deporte? ¿Pretenden que, a través del desarrollo de la investigación de los estudiantes, estos contribuyan para que los deportistas obtengan mejores resultados en las justas internacionales y en la población en general mejore su calidad de vida como lo estipulan en visión institucional? A todo posiblemente ¿Los estudiantes desarrollan investigación, pero para salir adelante en su trabajo recepcional, es decir, en el proyecto de titulación? Entonces, habría que revisar los tipos y modalidades de titulación, índice de titulación, eficiencia terminal y solo así sabríamos las congruencias de los *Ejes Proyecto Integrador* y de *Investigación*.

Para el caso de Eje de Formación *Social* entendemos que el origen y desarrollo del deporte lo visualizan como algo aislado de la sociedad. Al respecto nos menciona Elias (2016, p. 67) “los estudios del deporte que no lo son de la sociedad son estudios fuera de contexto”. Agrega “La especialización cada vez mayor ha contribuido a hacer creer que los términos *deporte* o *sociedad* denotan ámbitos con una identidad propia” (p.67). Concluye:

Hay especialistas en el estudio del deporte, especialistas en el estudio de la sociedad y otros muchos especialistas...cada grupo trabajando en su propia torre de marfil. Cada grupo ha realizado investigaciones, pero son muchos los problemas que no pueden abordarse sólo dentro de los confines de una sola especialidad. (Elias, 2016, p. 67)

Si bien es cierto que dentro del Eje de Formación *Social* la UA *Análisis sociohistórico del deporte* da la pauta para entender el contexto en el que se desarrolla el deporte en nuestro país, sería interesante considerar elementos que proporcionen análisis sociopolíticos del deporte en un primer nivel concreción en el ámbito internacional y en un segundo nivel, el aspecto nacional.

Por lo tanto, de acuerdo a los documentos revisados el plan de estudios se oferta en la modalidad presencial, a cursar en ocho semestres con un total de 305 créditos, 3.896 horas de trabajo docente y 1.624 horas de trabajo independiente. Esto si se toma en cuenta realmente, un total 51 UA.

Para mayor claridad, los Ejes de Formación se distribuyen de la siguiente manera: el eje de formación *Especialidad deportiva* comprende trece asignaturas: Especialidad Deportiva del 1° al 8° (fútbol, basquetbol, tenis, voleibol, etc.); Planificación deportiva tradicional; Desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas; Planificación deportiva contemporánea; Seguimiento y control del rendimiento deportivo y Aplicación de los avances tecnológicos.

El eje *Deporte Complementario* abarca con seis asignaturas: Aplicación de los fundamentos de la gimnasia, atletismo, natación y estilos de nado, fútbol, basquetbol y voleibol.

El eje de formación *Biomédico* contiene seis asignaturas: Análisis anatomofisiológico; Análisis bioquímico-fisiológico del ejercicio; Aplicación de la nutrición en el deportista; Aplicación de la biomecánica al deporte; Evaluación morfo-funcional del deportista y Prevención y atención inmediata de lesiones.

El Eje *Psicopedagógico* engloba tres asignaturas: Manejo de la pedagogía en el deporte; Aplicación de la didáctica en el deporte y Preparación psicológica del deporte.

El Eje de Formación *Investigativo* incluye dos asignaturas: Aplicación de las metodologías y estrategias de la investigación en ámbito del deporte y Manejo estadístico en el deporte.

El Eje *Social* envuelve dos asignaturas (Estudio del ser, conocimiento y deporte y Análisis socio-histórico del deporte); el eje de *Gestión y Administración* comprende tres asignaturas (Administración Deportiva, Gestión Deportiva y Aplicación de la legislación en el deporte) y el Eje de Formación en el *idioma extranjero* abarca sólo tres asignaturas (inglés I, II y III).

Asimismo, la novedad del plan de estudios es el Eje de Formación *Proyecto integrador y subproyectos*, fue pensado para que los estudiantes se titulen en tiempo y forma, y así elevar el índice de titulación. También durante su formación el futuro entrenador se inicie y desarrolle investigación. Además de acuerdo con el

documento se menciona que asegura el propósito académico a través del abordaje de los proyectos académicos (opción de titulación y subproyectos que se trabajan en cada semestre). Por lo tanto, los proyectos integradores, como parte de la malla curricular, se conforman ocho proyectos divididos del primer al octavo semestre. En el siguiente cuadro se muestra el nombre y el semestre en que se imparte.

Cuadro 2. Proyectos integradores por semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo

SEMESTRE	PROYECTO	SEMESTRE	PROYECTO
1	Estado del arte del deporte y del sistema de la preparación deportiva	5	Intervención para la mejora del rendimiento deportivo
2	Análisis multidisciplinario del deporte y su preparación	6	Evaluación del proceso de planificación y dirección deportiva
3	Diagnóstico situacional de la preparación deportiva	7	Estudios y estrategias para el desarrollo deportivo en el campo profesional
4	Proyecto de investigación de la preparación deportiva	8	Proyecto integral en el campo profesional

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, no queda clara la lógica de la UA que integran el *Proyecto Integrador*. Por un lado, como se dijo anteriormente, sería interesante saber los tipos y modalidades de titulación de la ENED y sólo así entender la congruencia y la propuesta del plan 2012. Por otro lado, difusamente no se entiende si el estudiante desarrollará proyecto de intervención o proyecto de investigación; las cuales son dos cosas distintas.

Asimismo, al revisar las competencias genéricas, es decir, el perfil de egreso (la competencia *Generar y divulgar conocimiento científico en el deporte*), también carga horaria y mapa curricular; en consecuencia, no existe congruencia en otorgarle solamente tres competencias disciplinares al perfil de egreso. Si se toma

en cuenta que la innovación del *Proyector Integrador* es precisamente elevar la índice titulación y promover la investigación.

Igualmente, el *Proyecto Integrador* presenta las siguientes características: se cursa en ocho semestres; carga horaria elevada (mayor de horas independientes que docente); carga creditica (total de 50 créditos) y entregar un producto al término de cada semestre para supuestamente llevar a buen término su proyecto de investigación. Por lo tanto, sería significativo encontrar información sobre eficiencia terminal e indicadores de: eficiencia de titulación, egresados titulados por cohorte generacional y opciones de titulación. Así como indagar las posibles razones. Por último, para el caso de las UA que conforman las *Optativas* se muestran en el cuadro siguiente.

Cuadro 3. UA que conforman las Optativas

		UNIDAD DE APRENDIZAJE
SEMESTRE	No.	
Quinto	1	Enseñanza del Atletismo para personas ciegas y débiles visuales
	2	Entrenamiento para personas con capacidades motoras diferentes
	3	Estrategias para la Preparación Deportiva de los deportes de equipo
	4	Manejo de la Diversidad, Ciudadanía e interculturalidad
	5	Fitness
	6	Manejo Técnico para la Ingeniería Deportiva
	7	Procesos Metodológicos utilizados en la Natación
Sexto	8	Planificación de la Fuerza
	9	Aplicación de las técnicas de salvamento acuático
Séptimo	10	Entrenamiento para personas con capacidades especiales
	11	Estrategias para la creación de una empresa de eventos deportivos
	12	Aplicación del Derecho en la práctica profesional del entrenador de actividades acuáticas
	13	Experiencias recreativas para el deporte
	14	Técnica y aplicación de vendajes
Octavo	15	Aplicación de la metodología para la detección y seguimiento de talentos deportivos
	16	El trabajo del metodólogo en el alto rendimiento

En relación con las Unidades de Aprendizaje *Optativas*, no son consideradas como Eje de Formación así lo evidencia los documentos, aunque sería revelador conocer la razón de porque no son consideradas, si se examina su mapa curricular se aprecia que las asignaturas *Optativas* se imparten desde quinto al octavo semestre y en comparación con el Eje *Idioma Extranjero* se imparte tres o cuatro asignaturas del primer a cuarto semestre (de acuerdo al documento y apartado que se consulte). Por lo tanto, se deduce que las UA *Optativas* se imparten en cuatro semestres distintos e *Idioma Extranjero* en tres semestres distintos, por consiguiente, no se logra visualizar los criterios que se toman en cuenta para designar los Ejes de Formación. En el siguiente cuadro se señala el total de UA que corresponden las *Optativas*, total de horas y créditos.

Cuadro 4. Unidad de Aprendizaje Optativas, horas y créditos del plan de estudios de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo

	Total de UA	Total de Horas		Total de créditos	Observaciones
		Docente	Independiente		
Optativas	4	192	64	16	Del quinto al octavo semestre se distribuyen dieciséis asignaturas

El objetivo general

De acuerdo con la página web de la ENED y del documento plan de estudios vigente, la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo tiene como objetivo general: “Formar profesionistas competentes en el entrenamiento deportivo con un enfoque científico, tecnológico, metodológico y humanista que contribuya al desarrollo del deporte y a mejorar la calidad de vida de la población” (ENED, 2015, p.1; SEP-ENED, 2012, p. 14).

De ello es trascendente destacar el énfasis en la intención de formar profesionales en el entrenamiento deportivo que en su práctica lleven a cabo una contribución, por un lado, al desarrollo del deporte, en otras palabras, favorecer el

rendimiento deportivo y mejorar en México los niveles de competencia en las justas internacionales y, por otro lado, mejorar la bienestar y calidad de vida de los diferentes grupos etarios. Algo similar nos mencionan García, Puig y Lagardera (2002) que en el deporte contemporáneo se observan dos tendencias a su vez contrapuestas: deporte élite, es decir, de máximo nivel competitivo y la práctica de varios deportes que dignifiquen las actividades de ocio. En España se conoce como *deporte para todos*.

Para alcanzar las dos metas, el profesional competente en el entrenamiento deportivo, de acuerdo al objetivo no menciona bajo que conocimiento, habilidades y actitudes lo logrará; sin embargo, si menciona que para formar esos profesionistas se hará bajo el enfoque científico, tecnológico, metodológico y humanista. Íntimamente los tres primeros conceptos (científico, tecnológico, metodológico) no así el tema humanista, están relacionados con las características del deporte moderno que se encuentran íntimamente entrelazadas con la especialización, racionalización, burocratización, cuantificación y la búsqueda del récord, ya que como lo menciona Elías y Dunning (2016) son reflejo de las correspondencias de la sociedad industrial, con su énfasis en la racionalización social y económica, la división de trabajo, la centralidad de la ciencia y tecnología, el auge de los medios de comunicación de masas, es decir, como reflejo de la nueva civilización industrial.

De la misma manera García, Puig y Legardera (2002) señala la racionalización del deporte como parte de la actual tendencia a la utilización de métodos para cada vez más mejorar el rendimiento y las condiciones del acto deportivo, en concordancia con los argumentos de Elías y Dunning (2016) la aplicación al campo del deporte de la tendencia racionalizadora de la sociedad industrial. Por otra parte, la ciencia y tecnología, su tendencia es equivalente a transformar cada acción deportiva en una medida cuantificada. Todo avance tecnológico como la electrónica, los ordenadores, los softwares diseñados en laboratorios de biomecánica, kineantropometría y medicina del deporte se han puesto al servicio de ideología de mediciones, lo que ha contribuido para los especialistas,

federaciones y demás instituciones deportivas nacionales e internacionales a generar base de datos estadísticos deportivos que sirven a los fines de una sociedad toda ella abocada a la evaluación cuantitativa de sus acciones y comportamientos.

El perfil de ingreso y egreso

Un perfil de ingreso considera las características deseables que los aspirantes deben poseer en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que favorecerán su éxito académico al cursar un programa educativo determinado.

En cuanto al perfil de egreso, se puede afirmar que es un indicador para valorar la pertinencia y eficacia del proceso educativo, donde se enuncian los rasgos deseables que los estudiantes deberán manifestar al término de sus estudios.

En el caso del LED, el perfil de ingreso se encuentra proyectado en la página web y en el documento plan de estudios vigente, donde se señala que el aspirante debe tener los antecedentes de haber concluido la educación media superior: conocimientos generales del deporte, de un deporte específico y bases de las áreas biomédicas, sociales y lógico-matemáticas; habilidades de observación, análisis y solución de problemas, de lenguaje escrito y habilidades físicas (técnicas, tácticas y estratégicas en un deporte específico); actitudes y valores para el deporte (disposición para el aprendizaje, el trabajo autónomo y en equipo, interés por los avances científicos, tecnológicos y los procesos de enseñanza – aprendizaje del deporte y respeto a sí mismo y a la comunidad).

Con respecto al análisis del perfil de egreso, se indica el tipo de competencias que fomenta la LED. Las competencias profesionales integrales (competencias genéricas) son seis y subcompetencias (competencias disciplinares) son veinticuatro.

Cuadro 5. Competencias profesionales integrales y subcompetencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo

		COMPETENCIAS DISCIPLINARES						
		1	2	3	4	5	6	
C O M P E T E N C I A S G E N É R I C A S	1	Preparar deportistas de las diversas ramas y categorías	Aplico los conocimientos de las ciencias del deporte para resolver problemas profesionales	Empleo métodos y estrategias de carácter psicopedagógico en el proceso formativo de los deportistas	Aplico planes y programas de preparación deportiva para los diferentes contextos sociales			
	2	Dirigir la práctica deportiva o la actividad física en diferentes poblaciones	Aplico programas específicos de entrenamiento deportivo	Evalúo los factores de riesgo para la práctica de la actividad física	Conduzco el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo deportivo	Diseño actividades físicas para las diferentes poblaciones acordes con su nivel y grupo etario	Atiendo a deportistas con capacidades diferentes	
	3	Elevar el rendimiento deportivo	Evalúo y doy seguimiento morfofuncional al deportista	Planifico el entrenamiento deportivo con base en las ciencias del deporte	Conduzco el entrenamiento deportivo	Poseo habilidades para el manejo de paquetes computacionales	Incorporo modelos innovadores en el entrenamiento deportivo	Evalúo el proceso del entrenamiento deportivo
	4	Detectar y desarrollar talentos deportivos	Detecto y selecciono talentos deportivos	Aplico programas de entrenamiento para el desarrollo y proyección de talentos deportivos	Evalúo programas de detección, selección y desarrollo de talentos deportivos			
	5	Gestionar y administrar instituciones prestadoras de servicios deportivos	Elaboro e implemento programas que mejoren la calidad de vida de la sociedad a través de actividades físicas y deportivas	Gestiono servicios y productos para la práctica física y deportiva	Aplico recursos de la administración y la mercadotecnia para la prestación de servicios deportivos	Aplico el marco jurídico normativo del deporte en la solución de problemas profesionales		
	6	Generar y divulgar conocimiento científico en el deporte	Aplico los métodos de la investigación científica en la toma de decisiones	Utilizo la investigación científica para contribuir a la solución de problemas profesionales	Aplico las metodologías para solucionar problemas del campo profesional			

En el cuadro anterior, se puede observar que durante el trayecto escolar el egresado debe adquirir seis competencias genéricas distribuidas en ocho semestres, por consiguiente, las veinticuatro competencias disciplinares distribuidas de la siguiente manera: La competencia genérica que más competencias disciplinares tiene es la de *Elevar el rendimiento deportivo* con seis; *Dirigir la práctica deportiva o la actividad física en diferentes poblaciones* con cinco competencias disciplinares; *Gestionar y administrar instituciones prestadoras de servicios deportivos* con cuatro competencias disciplinares; *Preparar deportistas de las diversas ramas y categorías*, *Detectar y desarrollar talentos deportivos* y *Generar y divulgar conocimiento científico en el deporte* con tres competencias disciplinares cada una.

Por lo anterior, se puede deducir la importancia al exaltar el rendimiento deportivo entendido como:

una acción motriz, cuyas reglas fija la institución deportiva, que permite al sujeto expresar sus potencialidades físicas y mentales. Por lo tanto, podemos hablar de rendimiento deportivo, cualquiera que sea el nivel de realización, desde el momento en que la acción optimiza la relación entre las capacidades físicas de una persona y el ejercicio deportivo a realizar. (Paidotribo, 2017, p.9)

Por último, al destacar los verbos iniciales de las competencias disciplinares de las seis competencias genéricas: se obtiene evidencia de que se pretende la intervención práctica del entrenador deportivo (Blom, 1990).

Orientación profesional y laboral

El plan propone formar entrenadores deportivos competentes para desempeñarse como: Entrenador deportivo, Director Técnico, Administrador Deportivo, Metodólogo, Preparador Físico, Coordinador Deportivo. Por lo tanto, el Licenciado en Entrenamiento Deportivo desarrolla habilidades para la utilización de métodos y técnicas en la práctica deportiva desde la iniciación hasta el alto rendimiento. En relación a lo anterior se puede comentar tres aspectos: en primer lugar, el campo laboral donde se logran desempeñarse los estudiantes una vez

que egresan de la licenciatura en entrenamiento deportivo es de entrenador deportivo en a etapa de iniciación y el sector amateur, seguidos de preparador físico en alto rendimiento. En segundo lugar, desempeñarse como director técnico en alto rendimiento, la ENED desde su creación hasta la actualidad, no ha logrado consolidar ningún egresado en esa orientación laboral. Por último, al revisar el perfil de egreso y sus competencias genéricas y la misma característica del plan es la labor investigativa, el cual no queda estipulado como opción para desempeñarse el futuro entrenador deportivo.

Los campos laborales del entrenador deportivo abarcan instituciones educativas del sector público, privado y social; así como también, centros deportivos, clubes, gimnasios y en todas las organizaciones donde se practiquen actividades físicas y deportivas. No obstante, cabe aclarar que la mayor demanda laboral es el fútbol soccer, sala, fut 7 y rápido.

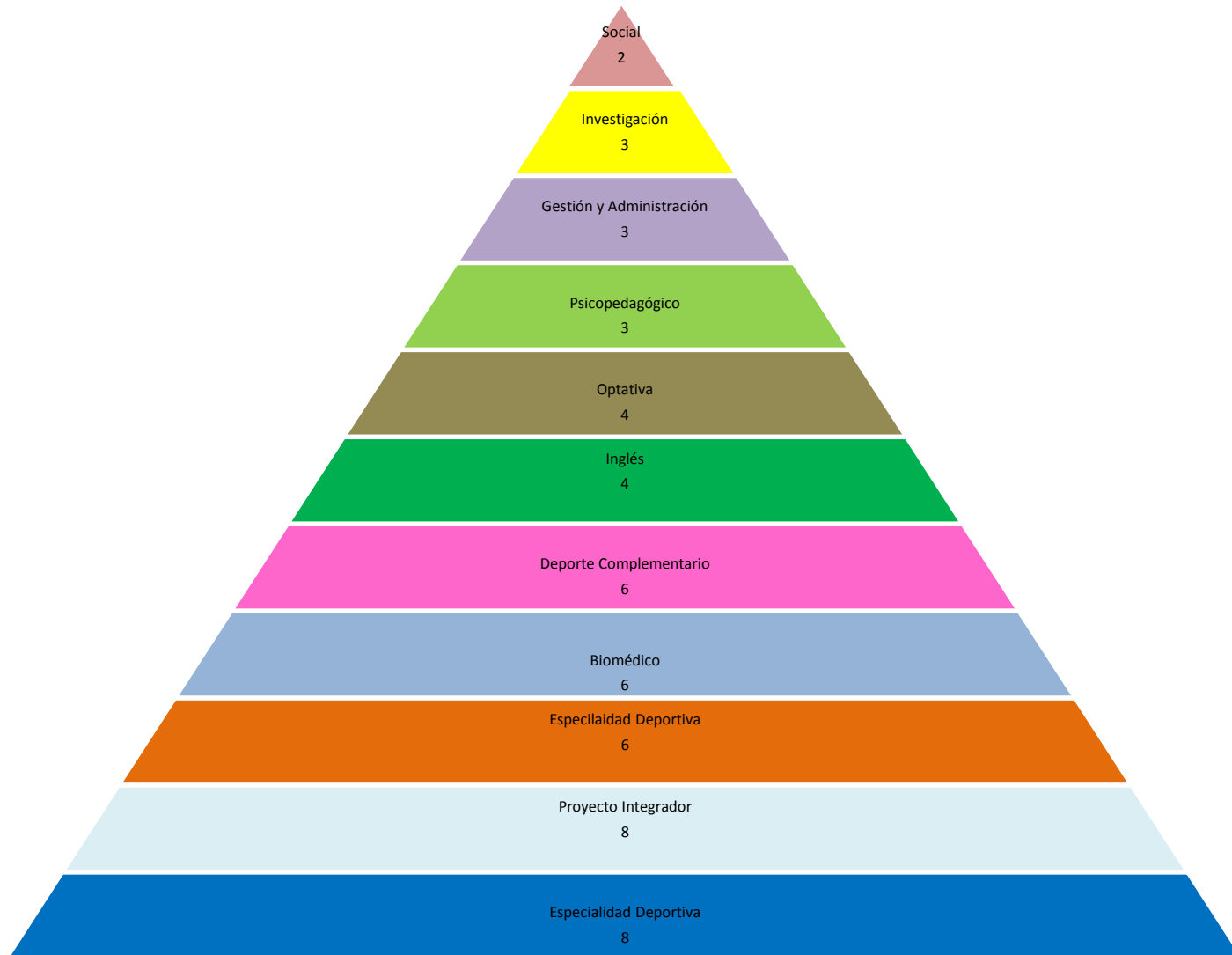
Mapa curricular

La LED específica que se cursa en ocho semestres, con un total de 53 asignaturas (en el documento reportan: en el mapa curricular son 53 unidades de aprendizaje, por ejes de formación 50 y en la lista de asignaturas 51 unidades de aprendizaje; esto ya antes mencionado en líneas arriba) que corresponde a 305 créditos, calculados bajo el criterio de asignación de créditos establecidos en el Acuerdo 279. Los elementos mencionados se estructuran la malla curricular que en la siguiente página se presenta.

Cuadro 6. Malla Curricular del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo

MALLA CURRICULAR							
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8
Estado del arte del deporte y del sistema de la preparación deportiva	Análisis multidisciplinario del deporte y su preparación	Diagnóstico situacional de la preparación deportiva	Proyecto de investigación de la preparación deportiva	Intervención para la mejora del rendimiento deportivo	Evaluación del proceso de planificación y dirección deportiva	Estudios y estrategias para el desarrollo deportivo en el campo profesional	Proyecto integral del campo profesional
Aplicación de las metodologías y estrategias de la investigación en el deporte	Manejo de la pedagogía en el deporte	Planificación deportiva clásica	Desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas	Planificación deportiva contemporánea	Seguimiento y control del rendimiento deportivo	Aplicación de los avances tecnológicos	
Análisis anatómico-fisiológico	Análisis bioquímico-fisiológico del ejercicio	Aplicación de la didáctica en el deporte	Aplicación de la nutrición en el deportista	Aplicación de la biomecánica al deporte	Evaluación morfo-funcional del deportista	Prevención y atención inmediata de lesiones	
Estudio del ser, conocimiento y deporte	Análisis socio-histórico del deporte	Manejo estadístico en el deporte	Preparación psicológica del deportista	Aplicación de las pesas para el rendimiento deportivo	Administración deportiva	Gestión Deportiva	Aplicación de la Legislación en el deporte
Aplicación de los fundamentos de la gimnasia	Aplicación de los fundamentos del Atletismo	Aplicación de los fundamentos de la Natación	Aplicación de los fundamentos del fútbol	Aplicación de los fundamentos del basquetbol	Aplicación de los fundamentos del voleibol		
Especialidad Deportiva 1	Especialidad deportiva 2	Especialidad deportiva 3	Especialidad Deportiva 4	Especialidad deportiva 5	Especialidad deportiva 6	Especialidad deportiva 7	Especialidad deportiva 8
Introducción al uso del inglés	Uso del inglés I	Uso del inglés II	Uso del Inglés III	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa
Aplicación de las TIC							

Figura 4. No. de Unidades de Aprendizaje que contiene cada Eje de Formación



Las también denominadas unidades de aprendizaje (UA) contienen clave, horas con docente e independientes, créditos e instalaciones. En el siguiente cuadro se muestran sus características.

Cuadro 7. Lista de unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo

LISTA DE UNIDADES DE APRENDIZAJE	CLAVE	SERIACIÓN	HORAS		CRÉDITOS	INSTALACIONES
			CON DOCENTE	INDEPENDIENTES		
PRIMER SEMESTRE						
Estado del arte del deporte y del sistema de la preparación deportiva	PR01IN-I		16	48	4	Aula
Aplicación de las metodologías y estrategias de la investigación en el deporte	IN01MI-I		96	32	8	Aula
Análisis anatomofisiológico	BI01AF-I		96	32	8	Aula/Laboratorio
Estudio del ser, conocimiento y deporte	SO01SC-I		64	16	5	Aula
Aplicación de los fundamentos de la gimnasia	DC01GI-I		64	16	5	Instalación Depva.
Especialidad deportiva 1	ES01ED1-I		96	32	8	Instalación Depva.
SEGUNDO SEMESTRE						
Análisis multidisciplinario del deporte y su preparación	PR02IN-II		16	48	4	Aula
Manejo de la pedagogía en el deporte	PP01PG-II		72	24	6	Aula
Análisis bioquímico-fisiológico del ejercicio	BI02BF-II		96	32	8	Laboratorio
Análisis socio-histórico del deporte	SO02HI-II		72	24	6	Aula
Aplicación de los fundamentos del Atletismo	DC02AT-II		64	16	5	Instalación Depva.
Especialidad deportiva 2	ES02ED2-II		96	32	8	Instalación Depva.
Uso del Inglés I	ID02IN-II		48	16	4	Aula

LISTA DE UNIDADES DE APRENDIZAJE	CLAVE	SERIACIÓN	HORAS		CRÉDITOS	INSTALACIONES
			CON DOCENTE	INDEPENDIENTES		
TERCER SEMESTRE						
Diagnóstico situacional de la preparación deportiva	PR03IN-III		16	96	7	Aula/Instal. Depva.
Planificación deportiva clásica	ME01PT-III		72	24	6	Aula
Aplicación de la didáctica en el deporte	PP02DI-III		72	24	6	Aula
Manejo estadístico en el deporte	IN03ES-III		96	32	8	Aula
Aplicación de los fundamentos de la Natación	DC03NA-III		64	16	5	Instalación Depva.
Especialidad deportiva 3	ES03ED3-III		96	32	8	Instalación Depva.
Uso del Inglés II	ID03IN-III		48	16	4	Aula
CUARTO SEMESTRE						
Proyecto de investigación de la preparación deportiva	PR04IN-IV		16	96	7	Aula/Instal. Depva.
Desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas	ME02CC-IV		72	24	6	Aula
Aplicación de la nutrición en el deportista	BI03NU-IV		72	24	6	Aula
Preparación psicológica del deportista	PP03PS-IV		96	32	8	Aula
Aplicación de los fundamentos del Fútbol	DC04FU-1V		64	16	5	Instalación Depva.
Especialidad deportiva 4	ES04ED4-IV		96	32	8	Instalación Depva.
Uso del Inglés III	ID04IN-IV		48	16	4	Aula
QUINTO SEMESTRE						
Intervención para la mejora del rendimiento deportivo	PR05IN-V		16	96	7	Aula/Instal. Depva.
Planificación deportiva contemporánea	ME03PC-V		72	24	6	Aula
Aplicación de la biomecánica al deporte	BI04ABM-V		72	24	6	Aula
Aplicación de las pesas para el rendimiento deportivo	ME06PA-V		64	0	4	Instalación Depva.
Aplicación de los fundamentos del Basquetbol	DC05BA-V		64	16	5	Instalación Depva.
Especialidad deportiva 5	ES05ED5-V		96	32	8	InstalacióDepva.

LISTA DE UNIDADES DE APRENDIZAJE	CLAVE	SERIACIÓN	HORAS		CRÉDITOS	INSTALACIONES
			CON DOCENTE	INDEPENDIENTES		
QUINTO SEMESTRE						
Optativa I	OP01-V		48	16	4	Aula
SEXTO SEMESTRE						
Evaluación del proceso de planificación y dirección deportiva	PR06IN-VI		16	96	7	Aula/Instal. Depva.
Seguimiento y control del rendimiento deportivo	ME04SC-VI		64	16	5	Aula
Evaluación morfofuncional del deportista	BI05EM-VI		72	24	6	Laboratorio
Administración Deportiva	GA01AD-VI		64	16	5	Aula
Aplicación de los fundamentos del Voleibol	DC06VO-VI		64	16	5	Instalación Depva.
Especialidad deportiva 6	ES06ED6-VI		96	32	8	Instalación Depva.
Optativa II	OP02-VI		48	16	4	Aula
SÉPTIMO SEMESTRE						
Estudios y estrategias para el desarrollo deportivo en el campo profesional	PR07IN-VII		16	96	7	Aula/Instal. Depva.
Aplicación de los avances tecnológicos	ME05AT-VII		64	16	5	Aula/Laboratorio
Prevención y atención inmediata de lesiones	BI06PL-VII		64	16	5	Aula
Gestión Deportiva	GA02GE-VII		64	16	5	Aula
Especialidad deportiva 7	ES07ED7-VII		96	32	8	Instalación Depva.
Optativa III	OP03-VII		48	16	4	Aula
OCTAVO SEMESTRE						
Proyecto integral en el campo profesional	PR08IN-VIII		16	96	7	Aula/Instal. Depva.
Aplicación de la legislación en el deporte	GA03LE-VIII		64	16	5	Aula
Especialidad deportiva 8	ES08ED8-VIII		96	32	8	Instalación Depva.
Optativa IV	OP04-VIII		48	16	4	Aula

Competencias

Para la realización del plan de estudios 2012, se indica que en el rediseño curricular surge a partir de las necesidades detectadas en el proceso de análisis y evaluación curricular del plan de estudios 2005, el rediseño curricular plantea entre otros elementos como ejes rectores: el perfil de egreso, los paradigmas educativos del siglo XXI y las tendencias en innovación curricular.

Un elemento significativo dentro de los referentes teóricos del programa educativo, es el referente psicopedagógico que es adoptado bajo el paradigma educativo centrado en la construcción de competencias. Desde este modelo educativo “se incorpora a la formación profesional un conjunto de estrategias que permita la construcción de un aprendizaje significativo, autónomo, autorregulado y situado” (SEP-CONADE, 2012, p.10).

Por lo tanto, la educación basada en competencias son capacidades consideradas desde una visión holística e integral, no reducida al ámbito técnico de las competencias laborales. El plan de estudios busca:

una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables. (SEP-CONADE, 2012, p. 19)

3.3. El Eje de Formación Psicopedagógico como objeto de trabajo

Una vez contextualizado la ENED, posteriormente, identificar el plan y de los elementos estructurales de los programas de estudio y, también, de incorporar el compendio de documentos que se relacionan con la lógica curricular del plan de estudios 2012 de la LED. En el presente apartado, se analiza el programa de estudios del Eje de Formación Psicopedagógico (EFPP) de las Unidades de Aprendizaje (UA) que lo conforman.

Análisis de las Unidades de Aprendizaje del Eje de Formación Psicopedagógico

Para realizar el análisis se empleó la propuesta del esquema de análisis curricular diseñado por Serrano (1989), lo que llevó a definir seis grandes dimensiones:

- a. Estructura
- b. Unidad de aprendizaje
- c. Aprendizajes que se pretenden lograr (propósito de la unidad de aprendizaje)
- d. Organización de los aprendizajes que se pretenden lograr (competencias y contenidos a desarrollar en el curso)
- e. Estrategias que se proponen para aprender
- f. Propuesta de la valoración de aprendizajes

En este apartado se anotan las principales deducciones del trabajo de análisis curricular, del EFPP y que abarcan el análisis de la estructura formal y del contenido de los cursos.

Eje de Formación Psicopedagógico (EFPP)

a. Estructura

El EFPP está conformado por tres Unidades de Aprendizaje (UA). Por lo tanto, se determinó utilizar únicamente los programas de la EFPP que integran las UA: *Manejo de la pedagogía del deporte*, *Aplicación de la Didáctica en el Deporte* y *Preparación psicológica en el deporte*. Por obvias razones no se incluyeron para el análisis los demás Ejes de formación (8).

En el cuadro siguiente muestra la conformación de las 3 UA que fueron tomadas en consideración para el análisis, distribuidas por la EEFP; en conjunto, las 3 representan, el 5.66% del total de las UA del plan de estudios.

Cuadro 8. Unidades de Aprendizaje existentes en el Eje de Formación Psicopedagógico tomadas en consideración para el análisis curricular

EJE DE FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICO	UNIDAD DE APRENDIZAJE	Manejo de la pedagogía del deporte			Aplicación de la Didáctica en el Deporte			Preparación psicológica en el deporte		
	TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> -Pedagogía -Pedagogía del deporte -Pedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte -Pedagogía e intervención Paradigmas de la educación y modelos deportivos 			<ul style="list-style-type: none"> -Concepto de didáctica -Delimitación epistemológica, pedagógica y social -Elementos didácticos de proceso de enseñanza-aprendizaje -Planeación didáctica -Conceptos de evaluación -Evaluación: tipos y funciones -Instrumentos para la evaluación 			<ul style="list-style-type: none"> -Áreas de manifestación psicológico deportiva -La observación y registro -Entrevista -Test psicológicos en el deporte -Técnicas de preparación psicológica -Planificación de la preparación psicológica 		
	CARGA HORARIA Y CREDITICIA	Horas		Créditos	Horas		Créditos	Horas		Créditos
		c/docente	Independientes		c/docente	Independientes		c/docente	Independientes	
	72	2 4	6	72	24	6	96	32	8	

En el esquema puede deducirse que en las dos primeras UA consideran lo psicopedagógico como didáctica y cómo facilitar la enseñanza del deporte a los deportistas. También puede verse que tiene otra noción de psicopedagogía, por lo

tanto, la denominación del eje es errónea. En relación a UA preparación psicológica, asiste lo psicológico como terapéutico.

b. Unidades de Aprendizaje

Una vez que se localizados las 3 UA se procedió a revisar su estructura, de esta manera se conformó un cuadro donde se registraron la presencia o ausencia de:

- Primero, 14 datos básicos de identificación: unidad de aprendizaje, semestre, eje de formación, carácter, duración en semanas, horas totales, horas teóricas, horas independientes, horas prácticas, valor de créditos, horas teóricas-prácticas por semana, horas independientes por semana, fecha de elaboración, fecha de reestructuración
- Y después, 13 elementos que contienen los programas de estudio: presentación, perfil profesiográfico del docente, propósito de la unidad de aprendizaje, derivación de las competencias del plan de estudios hacia esta unidad de aprendizaje (competencias genéricas y profesionales), competencias específicas, competencias y contenidos a desarrollar en el curso (competencias, competencias específicas y contenidos que se abordan), estrategias didácticas recomendadas, evaluación de la unidad de aprendizaje, rúbrica, referencias bibliográficas, nombre de los académicos que participaron en la elaboración del programa, personas que revisaron y autorizaron.

Cuadro 9. Elementos que contienen las Unidades de Aprendizaje del Eje de Formación Psicopedagógico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
	unidad de aprendizaje semestre		eje de formación	carácter	duración	horas totales	horas teóricas	Horas prácticas	horas independientes	créditos	horas teóricas-prácticas	horas independientes	fecha de elaboración	fecha de restructuración	presentación	perfil profesional del	propósito	derivación de las competencias del plan de estudios hacia esta unidad	competencias específicas	Líneas de investigación	competencias y contenidos a desarrollar en el curso	estrategias didácticas	evaluación	rúbrica	referencias bibliográficas	nombre de los académicos que participaron en la elaboración del	personas que revisaron y autorizaron	
Manejo de la Pedagogía del deporte	si	2°	si	O	16	72	72	No	24	6	4.5	1.5	Enero de 2014	Febrero de 2016	Si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si
Aplicación de la Didáctica en el Deporte	si	3°	si	O	16	72	55	No	32	12	4.5	2	18/06/2013	No tiene fecha	Si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si
Preparación psicológica en el deporte	si	4°	si	O	17	96	48	48	72	no	no	no	29/09/2011	No tiene fecha	Si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si

Nomenclatura

ELEMENTO	NOMENCLATURA	SIGNIFICADO
Carácter	O	Obligatorio
Duración	16, 17, etc.	En semanas
Horas totales	72, 92 etc.	Por semestre/semana
Horas teóricas	72, 55, etc.	Por semestre
Horas independientes	24, 32, etc.	Por semestre
Créditos	6, 12, etc.	De la asignatura

Las tres UA (*Manejo de la Pedagogía del deporte, Aplicación de la didáctica en el deporte y Preparación psicológica en el deporte*) mencionan que son asignaturas para cursarse en el plan de estudios de manera obligatoria. Por lo tanto, las UA anteriormente, mencionadas se imparten en el 2º, 3º y 4º semestre respectivamente.

En la duración en cuanto a semanas, las UA *Manejo de la Pedagogía del deporte y Aplicación de la didáctica en el deporte* sólo duran 16 semanas, pero *Preparación psicológica en el deporte* dura 17 semanas. Por lo tanto, sería importante considerar porque dicha asignatura dura una semana más que el resto de la UA que conforman el Eje de Formación.

Por consiguiente, *Preparación psicológica en el deporte* el total de horas es de 96 en comparación con *Manejo de la Pedagogía del deporte y Aplicación de la didáctica en el deporte* con 72 horas totales, respectivamente.

De las tres UA, *Manejo de la Pedagogía del deporte* le dan mayor jerarquía a que el curso se imparta de manera teórica (72 horas) y para las horas prácticas no se menciona, sin embargo, *Aplicación de la didáctica en el deporte* sucede el mismo caso 55 horas teóricas y para las horas prácticas no se menciona. Por su parte, *Preparación psicológica en el deporte* buscan un equilibrio entre lo teórico y práctico con 48 horas, equitativamente.

En relación con las horas independientes (por parte del alumno), *Preparación psicológica en el deporte* contempla 72, *Aplicación de la didáctica en el deporte* 32 y *Manejo de la Pedagogía del deporte* 24. Por lo tanto, la duda surge de dónde sale el resto de horas para completar el total de horas totales, esto en relación con el Acuerdo 279 (SEP, 2010, artículo 14).

Ninguno de los tres UA es correcto el valor en créditos, en relación con el Acuerdo 279 (SEP, 2010, artículo 14); tampoco señalan en *Preparación psicológica en el deporte* los créditos. Sin embargo, sería revelador aclarar porque no contemplan el elemento de horas bajo la conducción docente (SEP, 2010,

artículo 14), para poder sacar la cantidad exacta en créditos como se menciona en la lista de ejes de formación y de UA.

Para el caso de las horas teóricas-prácticas por semana *Manejo de la Pedagogía del deporte* y *Aplicación de la didáctica en el deporte* con 4.5 horas y para *Preparación psicológica en el deporte* no se menciona.

En la columna de horas independientes por semana sucede algo similar; *Manejo de la Pedagogía del deporte* 1.5 horas y *Aplicación de la didáctica en el deporte* con 2 horas y para *Preparación psicológica en el deporte* no se menciona.

En la fecha de elaboración de las UA para el caso de *Manejo de la Pedagogía del deporte* con fecha de enero de 2014, *Aplicación de la didáctica en el deporte* con fecha de 18 de junio de 2013 y *Preparación psicológica en el deporte* con fecha de 29 septiembre de 2011. En los primeros dos, se imparten en segundo y tercer semestre, por ende, si se considera que el plan de estudios se aprobó en el 2012 y gestiona para la primera generación en agosto del mismo año, entonces se deduce que la primera generación no curso dichas materias; tampoco la segunda generación ¿Qué asignaturas cursaron en ese periodo? Para el caso de *Preparación psicológica en el deporte* cumplió en tiempo y forma para su elaboración y gestión.

Por último, en la fecha de reestructuración solamente *Manejo de la Pedagogía del deporte* menciona la fecha de febrero de 2016; las otras dos no se mencionan la fecha.

Por consiguiente, las observaciones anteriores indican que, en general, hay incoherencias al emplear los elementos para la elaboración de las UA, quizás sería significativo revisar la normatividad del Acuerdo 279.

c. Aprendizajes que se pretenden lograr (propósito de la unidad de aprendizaje)

Manejo de la pedagogía del deporte

Con esta UA se analiza que el propósito es que los estudiantes desarrollen como educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en terreno de la cultura física y el deporte esto lograrlo, a través, del manejo de diferentes métodos y recursos pedagógicos. De acuerdo a tal finalidad, la UA *Manejo de la Pedagogía del Deporte* constituye el referente de carácter teórico, orientado a que el estudiante “analice los elementos, principios y corrientes pedagógicas que están presentes en el deporte y el entrenamiento deportivo” (SEP-CONADE, 2012, p. 3).

Sin embargo, lo que parece claro es la multiplicidad de propósitos que se espera que llegue el estudiante al término de la UA. Por un lado, considera que el estudiante identifique las relaciones psicopedagógicas en el proceso grupal (rol del entrenador dentro del grupo y transferir en diferentes modelos educativos en el marco del aprendizaje deportivo), pudiera decirse que tal aprendizaje refiere al quehacer de un proceso psicológico de corte social (dinámica grupal y procesos de grupo) y no exclusivamente a lo pedagógico. Pero, por otro lado, los aprendizajes (proceso pedagógico en la cultura física) serán ubicados en función social del entrenador deportivo, de esta manera se vislumbra la pedagogía como el *parteaguas* para configurar la actividad física, el deporte y entrenamiento deportivo como hecho social.

Aplicación de la didáctica en el deporte

Con esta UA reitera la multiplicidad de propósitos a lograr por el alumno, pero se agregan elementos más en la redacción del propósito: palabras innecesarias; diferentes connotaciones sobre lo didáctico, pedagogía, psicopedagogía y deporte; redacción confusa. Sin embargo, lo que parece ser la finalidad de esta UA, es que, a partir de la incidencia en diferentes grupos etarios, el entrenador deportivo deberá utilizar las ciencias psicopedagógicas para planear, desarrollar y evaluar las unidades de enseñanza en el deporte. Además, entre la primera y la segunda

UA mencionadas, anteriormente, constituyen la pedagogía y a la didáctica como un elemento psicopedagógico.

Preparación psicológica en el deporte

A diferencia de las dos UA que conforman EEFP, el propósito parecer ser más claro, con esta UA se busca que los estudiantes integren aprendizajes teóricos y prácticos para elaborar aspectos psicodiagnósticos en el deporte. Como un segundo momento, a partir, del psicodiagnóstico deportivo el estudiante los debe incorporar en la planificación del entrenamiento (general, especial y competitiva). Cabe precisar que el psicodiagnóstico es referido al diagnóstico de las enfermedades (psiquiatría); sin embargo, en el ámbito de la psicología es llamado como evaluación psicológica, quedando psicodiagnóstico más restringido al ámbito médico.

d. Organización de los aprendizajes que se pretenden lograr (competencias y contenidos a desarrollar en el curso)

Manejo de la pedagogía del deporte

Según lo anotado en el plan de estudios, en esta UA se observa un significativo valor a los conocimientos de carácter teórico. Tal elemento, en consecuencia, define tres contenidos para el tránsito de los estudiantes por ella. En el primer contenido, los estudiantes deben reconocer a la Pedagogía como elementos técnicos y metodológicos; asimismo, la pedagogía, entrenamiento deportivo y pedagogía del deporte como ciencias de la educación. En el segundo contenido, los estudiantes deben reconocer a la pedagogía como elemento que interviene (diferentes niveles) el proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte. Y en un tercer contenido, los estudiantes deben diferenciar los paradigmas de la educación y su correlación con los modelos deportivos.

Los múltiples contenidos que los estudiantes deben cursar para estudiar el Eje son entonces el marco que define en primera instancia la incoherencia de la continuidad y secuencia de sus aprendizajes. Así, con la referencia de la Pedagogía, estos partirían de reconocer a la misma como elementos técnicos y

metodológicos en el marco de las ciencias de la educación. Posteriormente, el entrenamiento deportivo y la pedagogía del deporte se encuentran, también, en el marco de las ciencias de la educación.

Al integrarse al primer contenido de la UA puede que los estudiantes tengan o no tales referentes, según reconozcan que pedagogía no es lo mismo que las ciencias de la educación, ni muchos menos, del entrenamiento deportivo puede ser parte de esta; esta última corresponde a las ciencias aplicadas al deporte. Si el referente es la pedagogía, se debe considerar en cambio como se cito anteriormente en el apartado de referentes teóricos:

- Un campo de saber reflexivo que surge para intervenir racionalizando el quehacer educativo (Furlan y Pasilla, 1989).
- Un campo consciente y una ciencia que ve a la educación como objeto de estudio (Torres, 2007).
- Su objeto de estudio son las prácticas intencionadas y reflexivas del hecho educativo (Cantón, 2003).
- Se destaca su carácter reflexivo, sistemática sobre las condiciones racionales de la educación (Ardoino, 1988).

Cuando en un segundo contenido, los estudiantes reconocen los elementos pedagógicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte, la connotación se desprende hacia la pedagogía del deporte. También citado anteriormente, al respecto Vázquez (2001) menciona que la pedagogía del deporte está en el cruce entre enseñanza, el aprendizaje, los contenidos y una parte del entrenamiento deportivo. Y añade que la pedagogía del deporte la concibe como “la ciencia que estructura y regula la educación deportiva” (Vázquez, 2001, p. 39).

Al arribar al tercer y último contenido en su tránsito por *Diferenciar los paradigmas de la educación y su correlación con los modelos deportivos*, al parecer los estudiantes han experimentado confusión entre las acepciones de pedagogía y ciencias de la educación y, con qué disciplina o ciencia se

fundamenta la pedagogía del deporte y entrenamiento deportivo para, posteriormente, traducir elementos de los modelos enseñanza-aprendizaje al ámbito deportivo.

La sección anterior (organización de los aprendizajes que se pretenden lograr) muestra que entre los aprendizajes promovidos por las diferentes UA del Eje hay muchas posibilidades de ambigüedad, pero también que no están explicitadas en una gama de contenidos programáticos; por ejemplo, a través de propósitos o en los conocimientos mismos propuestos por cada UA no evidencia los grandes temas a bordar.

Aplicación de la didáctica en el deporte

Según lo anotado en el plan de estudios, en esta UA se observa un valor a los conocimientos de carácter teórico-práctico (hace más énfasis a la primera) entre los contenidos que la conforman son *didáctica, planeación didáctica y tipos de evaluación*.

Esto significa que los estudiantes pueden iniciar el estudio teórico del concepto de didáctica, así como, delimitación epistemológica, características y elementos que la conforman en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque en los contenidos que abordará el alumno, se deduce a la didáctica de tipo general; hacen referencia a las normas y métodos aplicables a cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Pero en las competencias profesionales y específicas conciben a la didáctica de tipo especial; se enfoca en las normas y métodos aplicables para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una materia en específico, es decir, en el ámbito deportivo.

De acuerdo con los contenidos que se abordan, pareciera que el elemento teórico es la particularidad en este segundo contenido. Por lo tanto, el estudiante pasa de reconocer los momentos de la planeación didáctica a utilizar la información para elaborar las sesiones de enseñanza y/o entrenamiento. Entonces, de tomar en cuenta a la didáctica de tipo general en el primer contenido, pudiera decirse que está presente la didáctica de tipo especial en el segundo

contenido, ya que como se enuncia en dicho contenido *el estudiante elaborará sesiones de entrenamiento en los diferentes niveles de intervención deportiva.*

Para el tercer y último contenido, habría una situación repetitiva en cuanto al conocimiento teórico. El primer aspecto, *diferenciar los conceptos de evaluación, tipos, funciones e instrumentos* conforman características teóricas. El segundo aspecto, *manejar los instrumentos de evaluación para la interpretación y análisis de la recogida de datos*, pareciera contenidos con tintes más teóricos y menos contenidos prácticos.

Por otro lado, en el tercer contenido parecen observar una secuencia de aprendizaje en la UA. Particularmente; el tercer contenido utiliza como referente el concepto de didáctica; después, se manipula la información para elaborar sesiones de entrenamiento, es decir, planeación didáctica y, por último, de los dos elementos anteriores el estudiante debe manejar instrumentos de evaluación para analizar e interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sección anterior (organización de los aprendizajes que se pretenden lograr) muestra que los contenidos promovidos por la UA tienen contenidos teóricos, pero también no están explicitadas en una definición de la misma el contenido práctico (salvo el tercer contenido). Lo que si queda palpable son los conocimientos programáticos continuos y secuenciales entre los aprendizajes de los diferentes temas.

Esto conlleva que haya todavía elementos a discutir respecto a tales posibilidades de contenidos de carácter teórico.

Uno de ellos tiene que ver con el hecho de que algunas competencias profesionales y específicas piden a las estudiantes evidencias prácticas de aprendizaje que no están consideradas en los contenidos que se abordan (conceptuales, procedimentales y actitudinales), que indican un aprendizaje predominantemente teórico, como ocurre en los *tres contenidos* que conforman la UA.

Preparación psicológica en el deporte

Según lo anotado en el plan de estudios, en esta UA hay cuatro contenidos que abordará el estudiante: dos corresponden a la competencia de *Diagnóstico del perfil y procesos de manifestación psicológico de los atletas* y, los dos restantes, de la competencia de *Programa y aplica técnicas para el manejo y control de las cargas psíquicas, y de sus resultados, en el entrenamiento deportivo de los atletas*.

Por consiguiente, las dos competencias contienen competencias específicas: la primera, *Reporta indicadores observados durante la participación deportiva de los atletas* y, la segunda, *Aplica métodos, técnicas e instrumentos de valoración psicológica deportiva* integran la competencia de *Diagnóstico del perfil y procesos de manifestación psicológica de los atletas*; la primera, *Planifica el entrenamiento psicológico en los periodos de preparación general, especial, precompetitivo y competitivo* y, la segunda, *Diseña y aplica sesiones prácticas de preparación Psicológica* componen la competencia de *Programa y aplica técnicas para el manejo y control de las cargas psíquicas, y de sus resultados, en el entrenamiento deportivo de los atletas*.

Para cursar esta UA los estudiantes deben abordar los cuatro contenidos mencionados en las competencias y competencias específicas. En el primer contenido, a emprender por el estudiante se ubica *Áreas de manifestación psicológico deportivas (afectivo, emocional, motivacional, cognitivo intelectual, actitudinal y psicosocial)*, pareciera que los estudiantes partirían de adquirir una base teórica, a transitar al conocimiento práctico, propuesto por *Observación, registro y ejemplificación de los procesos de manifestación psicológico deportiva*, que considera al quehacer del entrenador deportivo como una posibilidad de diagnosticar el perfil psicológico de los deportistas con los se pretende trabajar.

En el segundo contenido, el estudiante abordará *La observación, el registro, el interrogatorio, los inventarios y test básicos en psicología deportiva*, aquí figura tres elementos. El primero, la continua inclinación al conocimiento práctico; la segunda, algunos elementos repetitivos como recogida de la información entre el

primer contenido y el segundo (observación, registro); el tercero y último, la ambigüedad del término psicodiagnóstico utilizado más en el área de la psiquiatría y, no tanto, para denominar el diagnóstico del perfil psicológico del atleta. En su defecto, en el ámbito de la psicología del deporte lo nombran como evaluación psicológica en el deporte, diagnóstico psicológico en el deporte o evaluación psicológica del deportista.

Sin embargo, la novedad en el segundo contenido es la integración de nuevos elementos para el diagnóstico del perfil psicológico del deportista como entrevista (interrogatorio) y test básicos (cuestionarios). La duda que surge con los instrumentos, es saber qué tipo de entrevista (estructurada, semiestructurada, clínica, etc.) y test *básicos* desarrollarán o aplicarán los estudiantes.

En el tercer contenido, el estudiante debe cursar los contenidos programáticos relacionados con la *Identificación de técnicas de preparación psicológicas y Planificación de la preparación psicológica*, aquí se deducen dos aspectos. El primer aspecto, en el subcontenido (*Identificación de técnicas de preparación psicológicas y Planificación de la preparación psicológica*), se observa un valor a los conocimientos de carácter teórico, de acuerdo al verbo enunciado (objetivo educativo) y a la Taxonomía del Bloom corresponde al nivel cognitivo de *conocimiento*; “referido a la capacidad de recordar hechos específicos, métodos, datos, teorías o principios en su forma original” (ITESM, s/f, p.1). Esto significa que los estudiantes pueden iniciar el estudio teórico de las Técnicas de acompañamiento o *coaching*, Técnicas de orientación psicológica o *counseling* y Técnicas de entrenamiento psicológico (antes, durante y después de la competición y entrenamiento).

El otro aspecto, en el subcontenido (*Planificación de la preparación psicológica*) pareciera un equilibrio entre los conocimientos de carácter teórico-práctico, ya que, se le solicita al estudiante que planifique un programa de preparación psicológica en el plan general de entrenamiento (general, especial, precompetitivo y competitivo).

El cuarto contenido, pareciera que existe una repetición de contenidos, ya que se le solicita al estudiante que identifique técnicas de preparación psicológica; sin embargo, para el segundo subcontenido, se le requiere como evidencia de su aprendizaje que el alumno aplique su programa de entrenamiento psicológico con la consigna que sólo serán tres sesiones. Entonces, el contenido de carácter práctico reaparece en la formación de las competencias del estudiante en entrenamiento deportivo.

La sección anterior (organización de los aprendizajes que se pretenden lograr) muestra que los contenidos promovidos por las diferentes UA del Eje de Formación entre *el ir y venir* de los contenidos programáticos a abordar por el estudiante, se aprecian conocimientos teóricos (al inicio), pero el equilibrio se inclina más hacia los conocimientos prácticos (sobre todo a partir del tercer contenido). De acuerdo al plan de estudios se evidencia los conocimientos programáticos continuos y secuenciales entre los aprendizajes de los diferentes temas, cabe recalcar, que entre el primer y segundo contenido se estima que existe una repetición de conocimientos (métodos, técnicas e instrumentos de evaluación psicológica)

Por todo lo anterior, esto conlleva que haya todavía elementos a señalar respecto a tales posibilidades de contenidos de carácter teórico-práctico.

Uno de ellos tiene que ver con el hecho de que al estudiante inicie con el conocimiento teórico de los ámbitos de manifestación psicológica deportivas, un aspecto general. Por consiguiente, se le solicita que reporte manifestaciones psicológicas del deportista, a través, de registros de observación. Posteriormente, el estudiante emprende el conocimiento práctico, a partir, de la misma observación, registro, entrevista, cuestionarios y/o test *básicos* para diagnosticar el perfil psicológico del deportista.

Finalmente, en el tercer y cuarto contenido se continua con los conocimientos de carácter práctico, por lo tanto, se le solicita al estudiante que planifique y aplique su propuesta de programa de entrenamiento psicológico del deportista en

el plan de entrenamiento general; sin embargo, no queda explícito la forma de evaluar dicho proceso.

Asimismo, la ambigüedad de competencias entre el tercer (planifica) y cuarto (diseña y aplica) contenido en cuanto a lo que el estudiante realizará. Por un lado, surge la duda la determinación del verbo planificar y diseñar pueden ser considerados como sinónimos en los objetivos educacionales propuestos por Bloom. Por otro lado, la repetición de conocimientos entre el tercer y cuarto (identifica técnicas de preparación psicológica) contenido.

e. Estrategias que se proponen para aprender

A diferencia de las secciones anteriores, en el presente apartado se desarrolla en conjunto el análisis de las tres UA que conforman el Eje de Formación. Por lo tanto, en dicho apartado se valora la concepción y el rol que se otorgan al profesor y a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ende, las UA *Manejo de la pedagogía del deporte*, *Aplicación de la didáctica en el deporte* y *Preparación psicológica en el deporte* se pretende que los estudiantes utilicen estrategias como: *Aprendizaje basado en problemas*, *Aprendizaje basado en proyectos*, *Aprendizaje cooperativo/colaborativo* y *Estudio de casos*. Para la situación de los *seminarios* y *Otras* no aplica, es decir, no las usará como estrategias de aprendizaje.

De acuerdo a lo anotado en el plan de estudios, la finalidad de la UA parece estar orientada a estrategias de enseñanza-aprendizaje constructivistas. Por lo tanto, el sustento epistemológico constructivista la concepción del maestro es como facilitador del aprendizaje (Pimienta, 2005). Por otro lado, la concepción que se otorga al estudiante es la de un agente activo, autorregulado, autogestor de su propio aprendizaje (Pimienta, 2005).

Primeramente, pudiera decirse de la concepción del estudiante, a partir de las estrategias planteadas de *aprendizaje basado en problemas*, el alumno es, según el paradigma cognitivo, un sujeto activo “procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas” (Hernández, 2008,

p. 143). Asimismo, a partir del constructivismo piagetiano el *aprendizaje basado en proyectos*, el alumno es, según Joyce, Weil y Calhoun (2000), un estudiante que aprende por sí mismo y, por ende, es una estrategia basada en el alumnado como protagonista de su propio progreso de aprendizaje.

Finalmente, se deduce, además, a partir de las estrategias planteadas de *aprendizaje cooperativo/colaborativo y estudio de casos o indagación jurisprudencial*, (Joyce, Weil y Calhoun, 2000), el alumno es, según el paradigma sociocultural, “un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar” (Hernández, 2008, p. 232). Para la situación de los *seminarios* y *Otras* no aplica, es decir, no las usará como estrategias de aprendizaje.

A partir de los elementos antes mencionado, la concepción del maestro es, de acuerdo el paradigma cognitivo y en concordancia con la concepción del alumno, se considera que el profesor parte de la idea de un alumno activo que aprenden significativamente, “que puede aprender a aprender y a pensar” (Hernández, p. 135). En este sentido, el rol del docente “se centra en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines” (Hernández, 2008, p. 135).

Asimismo, la concepción del maestro desde el paradigma sociocultural, se considera como “un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos” (Hernández, 2008, p. 234).

Sin embargo, es de considerar que en la lista de estrategias que se presenta, no explicita que estrategias se utilizarán para cada contenido programático, solamente definen *si o no aplica*. Asimismo, la estrategia *Otras* de igual manera no especifica cuáles son estas estrategias, lo cual genera ambigüedad.

f. Propuesta de la valoración de aprendizajes

De igual manera a la sección anterior, en el presente apartado se desarrolla en conjunto el análisis de las tres UA que conforman el Eje de Formación. Por lo tanto, en dicho apartado se valora las posibilidades (metodológicas y técnicas) de que genere información fidedigna sobre el aprendizaje logrado por los estudiantes.

De acuerdo a lo anotado en el plan de estudios, la evaluación estará distribuida de acuerdo con las competencias a desarrollar durante toda unidad de aprendizaje y tendrá un porcentaje de evaluación. Para el caso: *Manejo de la pedagogía del deporte*, Declarativas o conceptuales 50%, Procedimentales 30%, Actitudinales 20%; *Aplicación de la didáctica en el deporte*, Declarativas o conceptuales 40%, Procedimentales 50%, Actitudinales 10%; *Preparación psicológica en el deporte*, Declarativas o conceptuales 30%, Procedimentales 40%, actitudinales 30%.

Los datos anteriores muestran que entre estas UA la de *Manejo de pedagogía del deporte* es la que reúne mayor cantidad de porcentaje evaluativo (50%) en las competencias conceptuales. De igual manera, se observa un decremento en el tránsito de los semestres de conocimiento conceptual; por ejemplo, *Aplicación de la didáctica en el deporte* se imparte en tercer semestre con 40% y *Preparación psicológica en el deporte* se oferta en cuarto semestre con 30%. Por lo tanto, se puede deducir la UA *Manejo de la pedagogía del deporte* da mayor énfasis a los conocimientos carácter teórico o declarativo (abarca conocimientos como hechos, conceptos y explicaciones) (Hernández, 2008, p. 134). Así se confirma en su distribución horaria (72 horas) y para las horas prácticas no se menciona.

Asimismo, los datos muestran que entre estas UA la de *Aplicación de la didáctica en el deporte* es la que congrega mayor cantidad de porcentaje evaluativo (50%) en las competencias procedimentales. De igual manera, pareciera apreciarse un *sube y baja* en el tránsito de los semestres de conocimiento procedimental; por ejemplo, *Manejo de la pedagogía del deporte* se imparte en segundo semestre con 30% y *Preparación psicológica en el deporte* se oferta en cuarto semestre con 40%. Por lo tanto, se puede deducir la UA

Aplicación de la didáctica en el deporte da mayor énfasis a los conocimientos carácter procedimental, es decir, saber hacer (cómo ejecutar acciones interiorizadas como las habilidades intelectuales y motrices; abarcan destrezas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin). De esta manera no se confirma en su distribución horaria (55 horas teóricas) y para las horas prácticas no se menciona.

Posteriormente, los datos muestran que entre estas UA la de *Preparación psicológica en el deporte* es la que congrega mayor cantidad de porcentaje evaluativo (30%) en las competencias actitudinales. De igual manera, pareciera apreciarse un *sube y abaja* en el tránsito de los semestres de conocimiento procedimental; por ejemplo, *Manejo de la pedagogía del deporte* se imparte en segundo semestre con 20% y *Aplicación de la didáctica en el deporte* se oferta en segundo semestre con 40%. Por lo tanto, se puede deducir la UA *Preparación psicológica en el deporte* da mayor énfasis a los conocimientos carácter actitudinal, es decir, ser (constituidos por valores, normas, creencias y actitudes dirigidas al equilibrio personal y la convivencia social.).

Últimamente, un punto que requiere atención es la UA *Preparación psicológica en el deporte* tiene que ver con el hecho de que al menos en su distribución horaria busca un equilibrio entre lo teórico y lo práctico con 48 horas equitativamente, al contrastar con los contenidos a bordar por el estudiante resulta coherente, pero si se verifica la evaluación se otorga mayor porcentaje procedimental con 40% y para las declarativas o conceptuales y actitudinales con 30%. Por lo tanto, no existe tal equilibrio.

CAPÍTULO IV. PASOS PARA CONSTRUIR EL CAMINO

En este capítulo se detalla el método utilizado, se presenta la descripción del diseño del estudio, de los participantes y los instrumentos, así como los procedimientos de recolección y análisis de los datos que dieron pie al diagnóstico.

4.1. Tipo de estudio y diseño

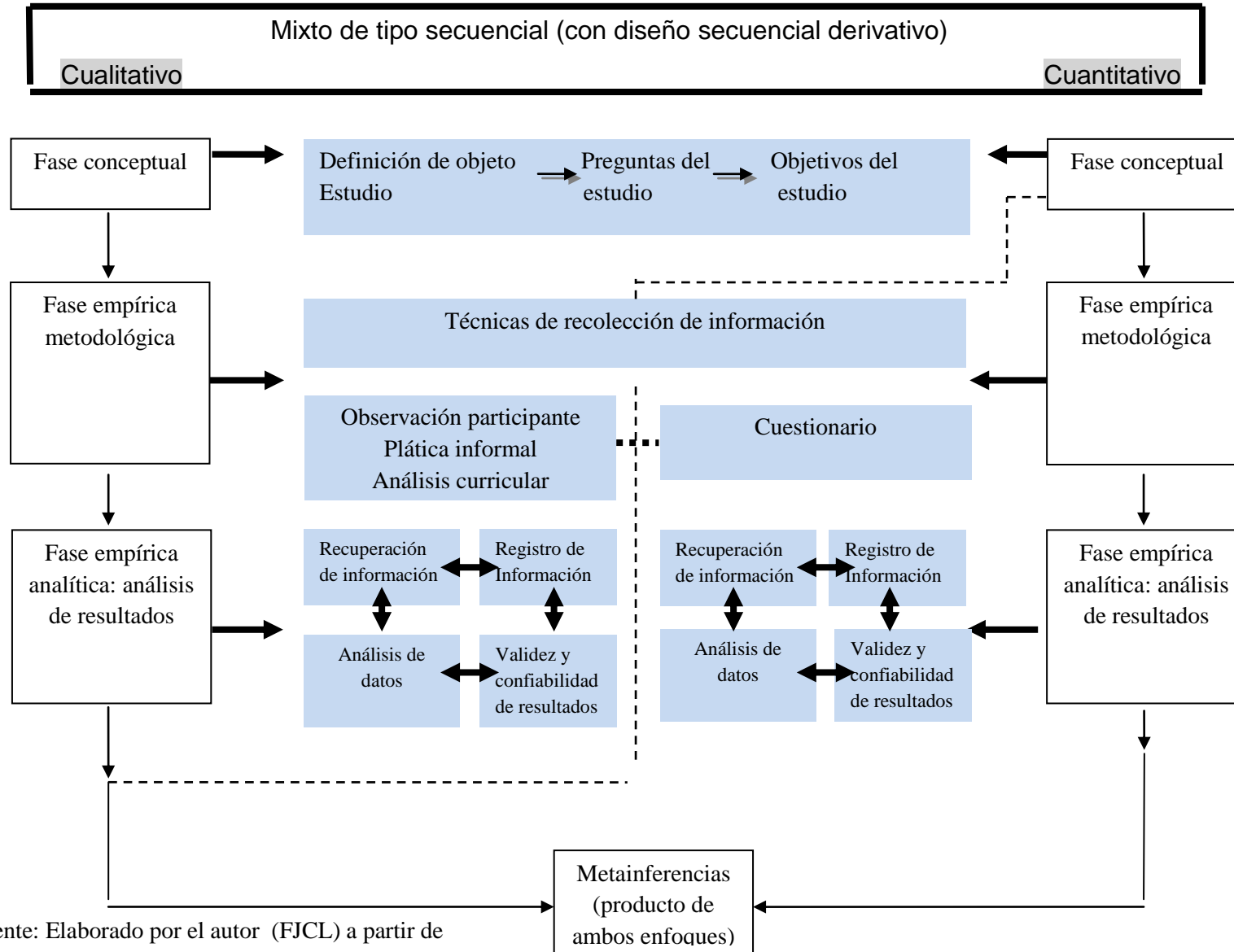
A partir de la década de los 80s´ se inició el debate sobre la legitimidad de la investigación mixta, en otras palabras, la posibilidad de realizar investigaciones de corte cuantitativa como la complementariedad de la perspectiva cualitativa. De acuerdo con Salgado (2007) desde entonces se ha venido planteando una nueva visión que avala, fundamenta y enriquece la utilización de ambas investigaciones, en lo que ha denominado como Enfoque Integrado Multimodal, también conocido como Enfoques Mixtos (Greene, 2006; 2007).

Por lo anterior expuesto, el estudio se desarrolló bajo un método mixto que representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos del estudio e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Greene, 2007). Desde esta perspectiva, el fin fue obtener una “fotografía” más completa de la naturaleza compleja del fenómeno de la formación inicial de los entrenadores deportivos.

Se realizó este estudio mixto de tipo secuencial que de acuerdo con Greene (2006) en una primera etapa se recolectan y analizan datos cualitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan datos cuantitativos. Nos interesó esta perspectiva metodológica porque cumple con las siguientes características: cuando se recolectan primero los datos cualitativos, la intención es explotar el planteamiento con un grupo de participantes en su contexto, posteriormente, se expande el entendimiento del problema en una muestra mayor para, consecutivamente, en nuestro caso no es efectuar generalizaciones a la

población, sino buscamos conocer la opinión de los estudiantes de octavo semestre que estudian la licenciatura en entrenamiento deportivo. A partir de estas consideraciones, se describe a continuación en el Esquema 1. el Diseño metodológico del estudio de acuerdo a los constructos teóricos de la perspectiva mixta.

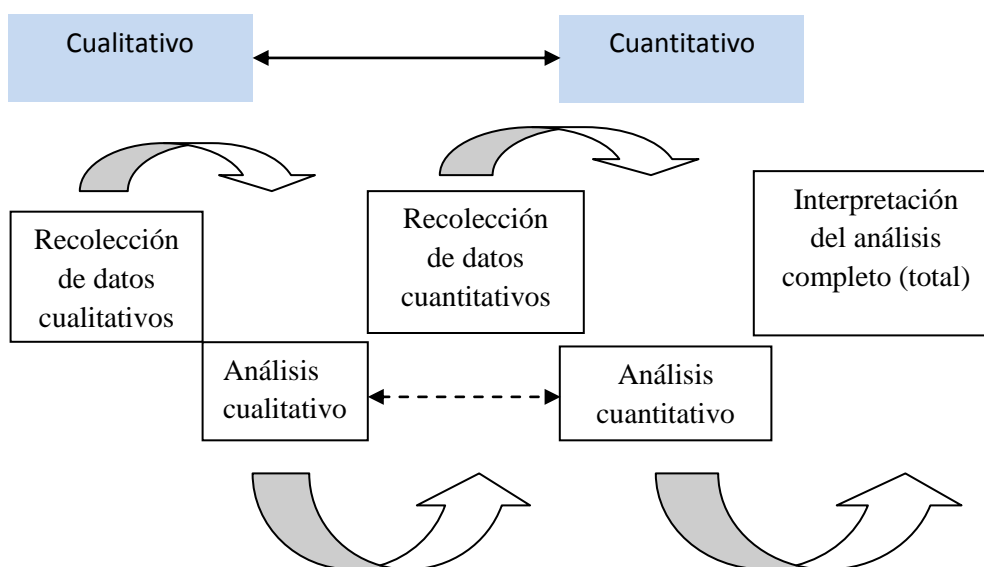
Esquema 1. Diseño metodológico del estudio.



Fuente: Elaborado por el autor (FJCL) a partir de Sampieri, Fernández y Baptista (2014).

Conjuntamente, el estudio mixto de tipo secuencial, se utilizó el diseño secuencial derivativo, ya que en la recolección y análisis de datos cuantitativos se hicieron sobre la base de los resultados cualitativos. Aunque buscamos interpretar que tipo de formación reciben los estudiantes de la ENED que se produjeron durante la fase cualitativa, no se pretende generalizar a diferentes muestras. Otra finalidad, es analizar los datos cualitativos y utilizar los resultados para construir un instrumento cuantitativo tipo cuestionario de 16 reactivos organizados en seis secciones derivadas de la observación y el análisis curricular. A continuación, en la Esquema 2. se muestra el proceso general del diseño exploratorio secuencial.

Esquema 2. Esquema del diseño exploratorio secuencial.

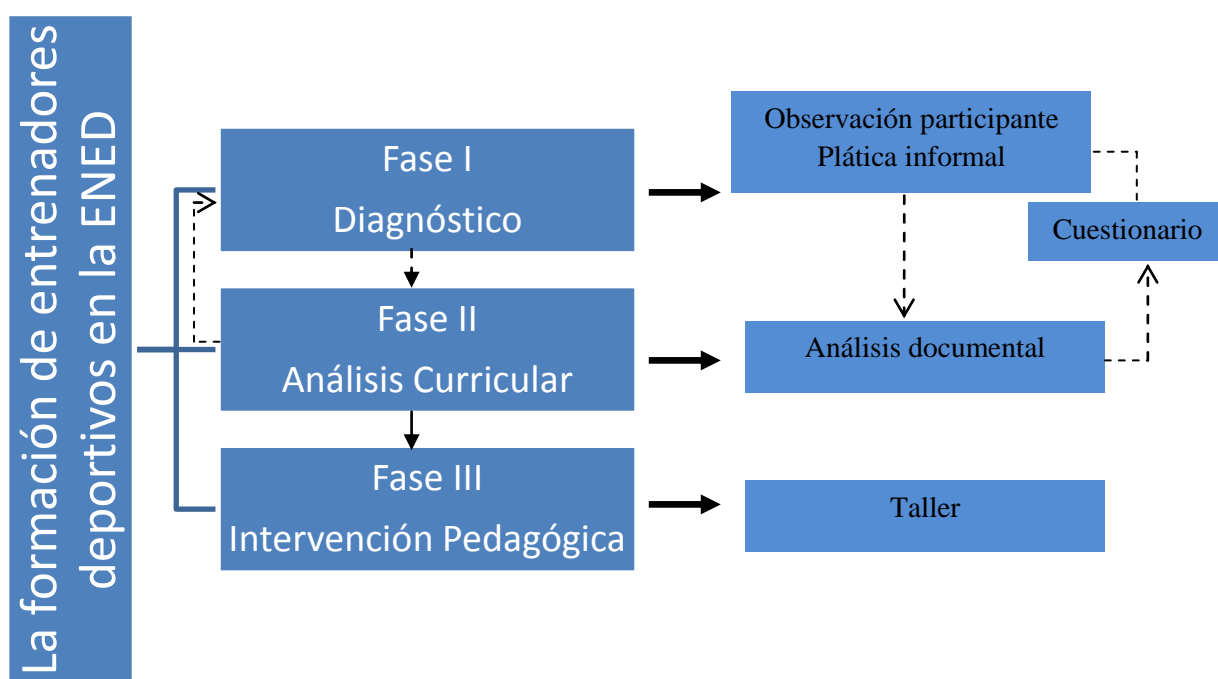


Fuente: Elaborado por el autor (FJCL) a partir de Sampieri, Fernández y Baptista (2014).

El estudio se desarrolló en tres fases: el diagnóstico, el análisis curricular y la intervención pedagógica, en adelante Fase I, II y III, respectivamente, implementadas de manera cíclica; en la Esquema 3 se resumen estas fases del estudio. De manera general en la fase I como introducción al objeto de estudio; es decir, acceder al campo se hizo a través de observaciones participantes en varias partes del inmueble de la institución y conforme fue avanzando el estudio las observaciones se hicieron en el espacio áulico en conjunto con pláticas informales con los docentes claves (recolección de datos cualitativos). Dentro de la misma fase, en una primera aproximación se construía a la par el cuestionario, además

de acuerdo a los hallazgos encontrados en la observación participante (análisis cualitativo). Una vez obtenidos, interpretados y analizados los datos de la observación participante se efectuó análisis curricular (fase II) de los documentos que dieron origen al proyecto educativo de la ENED. Posteriormente, de ambos datos cualitativos (análisis cualitativo completo), se recurrió a diseñar, pilotear, validar y aplicar el cuestionario (recolección de datos) dirigido a estudiantes de octavo semestre para conocer la opinión sobre su formación inicial. En esta misma fase se hizo el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos (interpretación del análisis completo). Por último, a partir de éstas dos fases, en la fase III se diseñó la propuesta de intervención a través de un taller dirigido a estudiantes.

Esquema 3. Fases del estudio.



Nomenclatura

- ➡ Indica el instrumento y/o técnica empleada en cada fase.
- ↻ Indica el flujo cíclico seguido en la recolección de los datos y en las fases.
- .-> Indica la continuidad entre fases
- ↓ Indica las tres fases que componen el objeto de estudio.
- Indica la aproximación de la construcción del instrumento tipo cuantitativo desprendida de la técnica cualitativa.
-

Fuente: Elaborado por el autor (FJCL).

En la fase I se realizó el estudio descriptivo que se identifica con el trabajo de campo de la observación participante (véase anexo 1) apreciado por Taylor y Bodgan (1987) como la “investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en su medio ambiente natural, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 31). Con esta orientación, se realizaron observaciones participantes preparatorias que permitieron familiarizarme con el contexto, de este modo pude definir con qué docentes trabajar, es decir, a quien observar y establecer pláticas informales (véase anexo 1). Esto con la intención de acceder a la institución con el objetivo de establecer relaciones abiertas con los informantes y obtener información sobre la formación inicial de los estudiantes, a través de la impartición de conocimiento en el espacio áulico de distintas unidades de aprendizaje. Estas observaciones se realizaron durante un año con las orientaciones metodológicas de Taylor y Bodgan, a través de las notas de campo, las cuales se explica más adelante.

Para contrastar los datos de la observación participante (fase I) y el análisis curricular (fase II), se procedió desde la perspectiva cuantitativa mediante un cuestionario para conocer la opinión de los estudiantes sobre su formación inicial (véase anexo 2) (fase I).

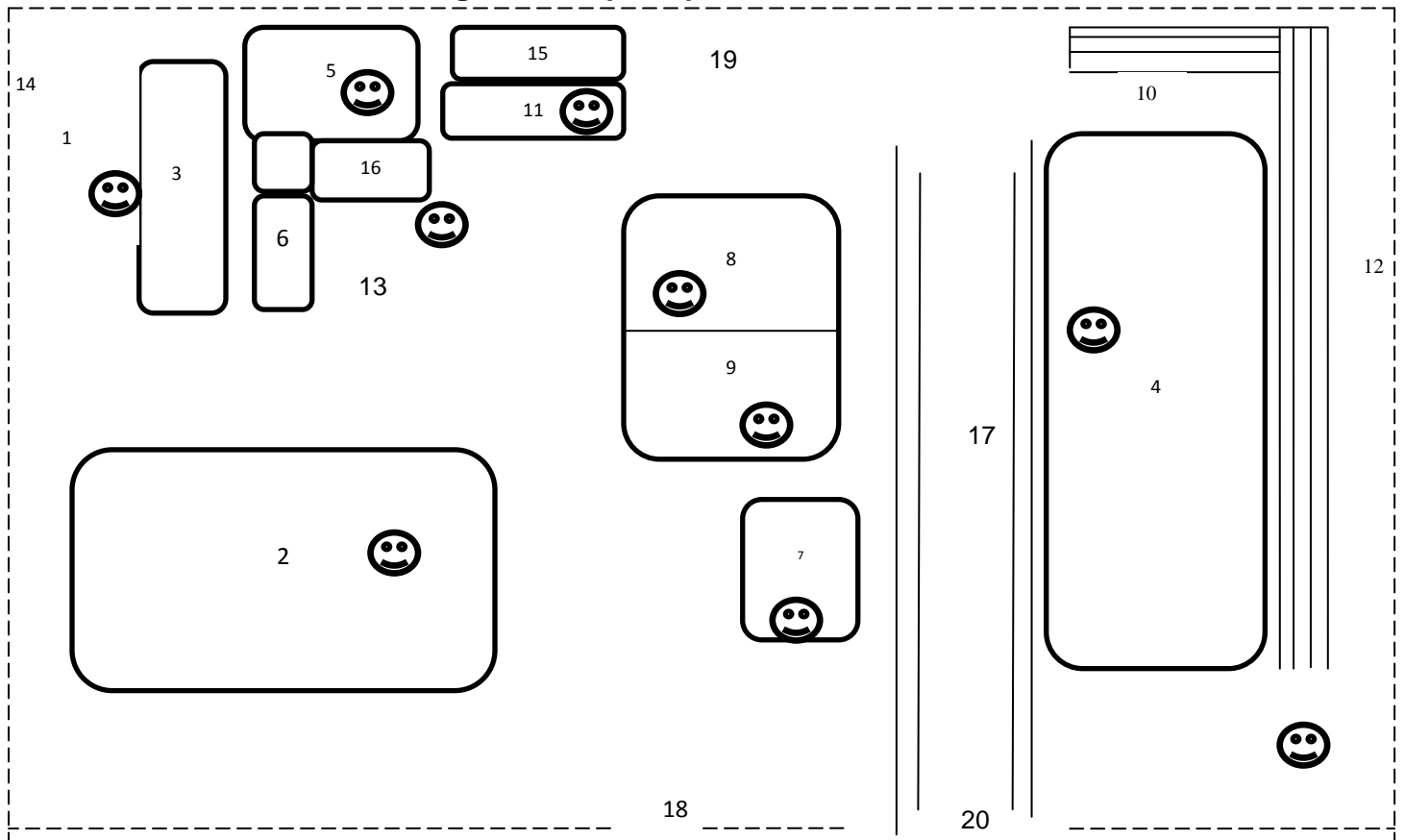
En la fase II, se realizó revisión de los documentos que dieron origen al proyecto curricular, el plan de estudios y 54 programas que se revisaron de manera general para delimitar con mayor precisión nuestro objeto, se analizó específicamente tres programas que integran el Eje Psicopedagógico: Manejo de la pedagogía del deporte, Aplicación de la didáctica del deporte y Preparación psicológica en el deporte; de esta manera se organizó el análisis curricular del plan de estudios 2012 de la LED desde una perspectiva cualitativa analítica.

La fase III se conformó con el diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta de intervención pedagógica; esta intervención se efectuó mediante un taller sobre su práctica pedagógica (véase anexo 3).

Siguiendo a los autores Gomes y Roquet (2009) en la investigación cualitativa es importante representar gráficamente la introducción al campo de investigación. La elaboración de un diagrama es para organizar los pasos del proceso de investigación. En este caso, para realizar el diagrama se sistematizaron los diferentes elementos que conformaron los procedimientos del estudio. Se realizó catorce visitas a la ENED durante un año, institución en la que se efectuó el estudio; aunque se sabía sobre su existencia, no se había logrado interactuar con los docentes, directivos ni estudiantes, el acercamiento fue complicado por la dinámica institucional, de las relaciones de poder entre las fuerzas instituida y los docentes que representan la fuerza instituyente, que en términos de Fernández (2006, p. 36) representan “como dimensiones complementarias, lo instituido (lo fijo, lo estable) se alterna con lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica, la propuesta opuesta, la transformación)”.

El mapa espacial sirvió para conocer y observar la distribución general del inmueble de la institución, es decir, de las instalaciones para las diferentes especialidades deportivas: vestidores, gimnasio, salón de uso múltiples, cantidad de canchas y, posteriormente, en los salones de clase, oficinas, sala de maestros y biblioteca. Se solicitó croquis y planos arquitectónicos de las instalaciones de la ENED. A continuación, en la Figura 5. se muestra el mapa espacial de la ENED y en el Figura 6. la distribución de las aulas planta baja y alta.

Figura 5. Mapa espacial de la ENED



Nomenclatura

- | | |
|--|--|
| 1 Cancha de basquetbol | 11 Edificio oficial-administrativas |
| 2 Cancha de fútbol pasto artificial | 12 Canchas de tenis |
| 3 Cancha de fútbol rápido | 13 Cancha de voleibol cemento |
| 4 Cancha de fútbol pasto sintético | 14 Cancha de voleibol de playa |
| 5 Pabellón de usos múltiples | 15 Almacén |
| 6 Gimnasio | 16 Baños-vestidores |
| 7 Biblioteca | 17 Estacionamiento |
| 8 Edificio de aulas norte | 18 Acceso principal |
| 9 Edificio de aulas sur | 19 Cafetería |
| 10 Pista de atletismo | 20 Entrada estacionamiento |

Observaciones participantes (mis posiciones)

Fuente: Elaborado por el autor (FJCL) a partir del plano arquitectico de la ENED.

Figura 6. Distribución de las aulas por planta baja y alta.

Planta baja

Aulas norte

Difusión	Titulación	Aula José Luis Onofre	Auditorio
----------	------------	-----------------------	-----------

Servicios Escolares	Aula 101	Aula 102	Aula 103	Laboratorio de Desempeño Físico
---------------------	----------	----------	----------	---------------------------------

Planta alta

Aulas Sur

401	402	403	Sala de cómputo	Departamento de Posgrado y Servicios Generales	206	205
-----	-----	-----	-----------------	--	-----	-----

204	205	Sala de maestros	301	302	303
-----	-----	------------------	-----	-----	-----

Fuente: Elaborado por el autor (FJCL) a partir del plano arquitectico de la ENED.

Por su parte, la zona geográfica de la ENED nos ayudó a localizar a la institución en perspectiva real, dado que la ENED, está ubicada al oriente de la Ciudad de México, Delegación Iztacalco, zona urbana con todos los servicios, la cual puede considerarse con un nivel socioeconómico clase media-alta a clase baja (INEGI, 2010). La institución educativa es de carácter público y el horario de operación promedio de las 7:00 am a 15:00 horas de lunes a viernes.

Según el último censo registró una población total de 112, 336,538 de los cuales 54, 855,231 eran hombres y 57, 481,307 mujeres (INEGI, 2010). El 67.61% (274 mil 047), se encuentra en el rango de 15-64 años. Iztacalco ocupa el noveno lugar entre las delegaciones por cantidad de personas en condiciones de marginalidad: 132 mil 549 personas sufren algún grado de marginalidad, lo que corresponde al 32.2% de su población y al 4.6% del total de la población marginada de la Ciudad de México (INEGI, 2010). El número de hogares con este problema se eleva a 31 mil 335, los cuales están concentrados en 25 mil 592 viviendas (INEGI, 2010).

La ENED se localiza en la colonia Granjas México, la principal actividad económica de la zona son los establecimientos industriales. Los primordiales problemas de esa colonia son falta de agua de calidad, desempleo e inseguridad.

La oferta educativa de la ENED es la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo (LED) a cursar en ocho semestres, se imparte solo en el turno matutino. A nivel posgrado la Maestría en Ciencias del Deporte a cursar en cuatro semestres, se imparte viernes, sábado y domingo. Asimismo la más reciente creación de la Maestría en Educación Física.

La planta docente conformada por 53 profesores con formación variada, a grandes rasgos licenciados en educación física, en entrenamiento deportivo, psicólogos, ingenieros en mecánica, médicos cirujanos, cirujano dentista, pedagogos, etc. En cuanto a los estudiantes que logran ingresar vienen de instituciones como Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y Servicios (CETIS), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETIS),

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Colegio de Bachilleres (COLBACH) y en última instancia se han ido incorporando la Instituciones de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS).

4.2. Sobre lo cualitativo

El enfoque cualitativo parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados. En la búsqueda de dicho proceso implica no controlar el ambiente o de los sujetos por parte del investigador cualitativo. Como señala Taylor y Bogdan (1987, p. 20), “la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico”.

De esta manera varias perspectivas han contribuido al desarrollo de la investigación cualitativa, entre la que destaca es la perspectiva fenomenológica por intentar ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, es decir, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. Por lo anterior, la fenomenología está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales entre las que destacan el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, etnometodología, etc. (Taylor y Bogdan, 1987).

Si bien el estudio es un diseño mixto, en términos epistemológicos la ubico principalmente como cualitativa porque responde a principios teóricos que aluden a la interacción social; como la acción, la práctica, la experiencia y el habitus.

Los participantes

Para hablar de los participantes es necesario analizar el desarrollo de la observación participante el muestreo seguido es de intencional o selectivo y no probabilístico. Este tipo de muestreo se ajusta en la selección de informantes clave a quienes se observó en su estado natural en su vida en las aulas, además se sostuvieron pláticas informales con cuatro docentes. De esta manera se definió

la muestra sobre la base de un grupo de informantes claves que evolucionó a medida que el estudio progresó, es decir, se utilizó el muestreo teórico el cual se designó un procedimiento de selección conscientemente de casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas comprensiones o para el refinamiento y la expansión de la información adquirida (Taylor y Bogdan, 1987).

Los instrumentos y técnicas

Para realizar este estudio se utilizaron por técnica la observación participante y como instrumentos, notas de campo. La observación participante -en conjunto pláticas informales- como método de investigación analítico depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas (véase anexo 1). Al respecto Taylor y Bogdan (1987) sugieren que en la observación participante se deben tomar notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes; por ejemplo, encuentros casuales y conversaciones de cualquier índole, es decir, *pláticas informales*. Asimismo, “deberán tomarse notas durante la etapa previa al trabajo de campo” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 74).

De esta manera ¿Por qué usar observación participante para estudiar la formación pedagógica de los entrenadores deportivos y analizar el plan de estudios 2012 de la ENED? La observación participante es una de las formas que se utiliza más frecuentemente en la investigación cualitativa, cuyas características como primera aproximación al campo de investigación es la combinación simultánea de análisis de documentos, la entrevista a informantes, la participación directa y la observación y la introspección (Flick, 2004). Para tales efectos, en este caso el investigador accedió al campo, observó desde la perspectiva focal sustancial (se cuentan interrogantes relacionados con problemas específicos en un particular tipo de escenario).

Este instrumento se eligió por el interés especial por el significado humano y la interacción vistos desde la perspectiva de personas implicadas y entornos

particulares; comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; una lógica y proceso de indagación que es abierto, flexible, oportunista y requiere redefinición constante de lo que es problemático, a partir de hechos recogidas en entornos concretos de la existencia humana y la representación de uno o varios roles participantes, que implica establecer y mantener relaciones con los nativos en el campo.

El procedimiento general puede ser explicado desde lo que Flick (2004) considera de cómo la observación participante debe comprender como un proceso en dos aspectos. En primer lugar, el investigador en un inicio es un *extraño* en el campo, posteriormente, debe convertirse cada vez más en un participante y conseguir acceso al campo y a los informantes. En segundo lugar, conforme se establece relaciones interpersonales, empatía y rapport la observación debe hacerse cada vez más concreta y concentrada (foco sustancial).

La observación participante, se contempló en dos momentos. El primer momento, observaciones preparatorias, para identificar el objetivo e indagar los posibles actores educativos con los que se va a afanar. El segundo momento, se enfocó a los participantes objetos de investigación, es decir, a los que mejor entren en las características que se buscan en la investigación. Para tales causas la observación participante de las actividades curriculares de los maestros –que imparten las asignaturas de Aplicación de la didáctica al deporte- (del Eje de Formación Psicopedagógico) junto con los estudiantes de tercer semestre encaminados al proceso de formación psicopedagógico aplicado al deporte. Asimismo para entablar pláticas informales con los informantes, se consideró como primera tarea específica identificar el tipo de informante para posteriormente establecer algunos criterios que permitieran seleccionarlos, por ejemplo, los criterios para la selección se partió de los siguientes elementos: tipo participación en el diseño del plan 2012; formación profesional; antigüedad en la institución y años de servicio como docente.

De acuerdo con Bertely (2002) la institución educativa, en este caso la ENED como producto de construcción social se conforma a partir de tres categorías que

forman un triángulo: las categorías sociales colocadas en el vértice inferior de un triángulo invertido, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En el segundo vértice, ubicado en el nivel superior izquierdo, se ubican las categorías de quien interpreta, que desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el sujeto interpretado. En el tercer y último vértice superior derecho se sitúan, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción.

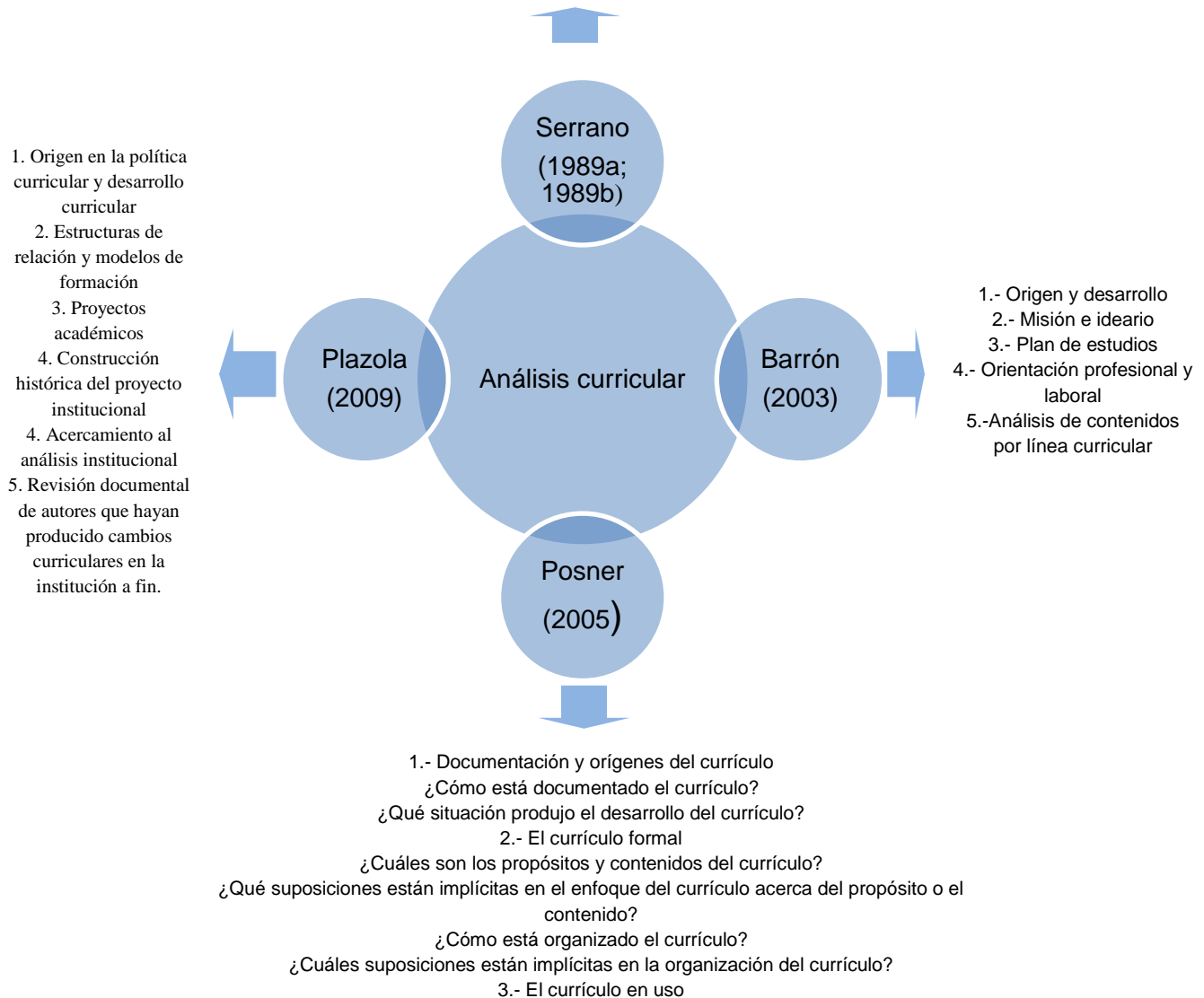
Por lo anterior, se decidió implementar en el formato de observación por categorías sociales, que se observaron a través de lo que los maestros expresaban de manera informal con los alumnos e incluso sus expresiones y pláticas informales. También se tomaron en cuenta las categorías de interprete que son las del investigador y como desde mis propias significaciones interpretaba los sucesos. Aunado a lo anterior, para que dicha interpretación no residiera sesgo por mí punto de vista se vincularon las categorías teóricas que es donde encajaban diversos referentes teóricos expuestas anteriormente sobre las unidades conceptuales.

4.2.1. Sobre el análisis curricular

Para realizar el análisis curricular se retomó los referentes teóricos y la literatura especializada en curriculum (análisis curricular) que aproximó al objeto de estudio: Serrano (1989a) *Elementos de análisis curricular*, Serrano (1989b) *Elementos de análisis de cursos*; Posner (2005) *Análisis del currículo*, Barrón (2003) *Universidades Privadas: Formación en educación* y Plazola (2009) *Sujetos y procesos del Cambio Curricular*. En el siguiente esquema se presentan los aspectos principales que proponen los cuatro autores para llevar a cabo un análisis curricular.

Esquema 4. Propuesta de cuatro autores para llevar a cabo el análisis curricular.

- 1.-Introducción a la lógica curricular (selección de la documentación que fundamenta la guía de acción al proyecto curricular).
- 2.-Análisis del área curricular (relación entre curso y línea curricular).
- 3.-Análisis de la congruencia interna: análisis de los cursos (estructura formal de los cursos, análisis del contenido de los cursos, de los objetivos del curso, de la concepción de maestro y alumno en los materiales del curso, de las estrategias educativas y análisis de los instrumentos de evaluación).



Fuente: elaborado por el autor (FJCL).

Siguiendo a Barrón (2003) se desarrolló los siguientes elementos de su propuesta: origen y desarrollo, misión, visión, orientación profesional y laboral, perfil de ingreso y egreso, competencias y principios de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos como institución de educación superior, caracterizada por la formación de profesionales del deporte.

Posteriormente, se analizó la lógica del diseño y estructura curricular plasmada en el plan de estudios 2012 del programa educativo de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo, destacando las orientaciones metodológicas de Serrano (1989a,1989b); documentos que dan contexto a la institución, objetivo general, mapa curricular (unidad de aprendizaje y eje de formación psicopedagógico). De esto último se tomó en cuenta seis grandes dimensiones: estructura, unidades de aprendizaje que conforman el Eje Psicopedagógico, aprendizajes que se pretenden lograr (propósito de la unidad de aprendizaje), organización de los aprendizajes que se pretenden lograr (competencias y contenidos a desarrollar en el curso), estrategias que se proponen para aprender y propuesta de la valoración de aprendizajes.

De Posner (2005) se retomó en similitud con Serrano (1989a, Serrano 1989b) y Barrón (2003) la documentación y origen del currículo normativo de la ENED. Asimismo, el curriculum formal (objetivos, contenidos, congruencia vertical y horizontal), el curriculum en uso y crítica (deducción). Por lo tanto, el conjunto de preguntas planteadas por Posner, ayudó previa y posteriormente a relacionar el modo en que se origina, estructura el proceso de desarrollo curricular. También para examinar los problemas a los cuáles responde el currículo y las perspectivas teóricas que emplea. Posteriormente, se describió, interpretó y dedujo acerca de la implementación del currículo, los factores que se debieron haber considerado, la lógica del plan y programa de estudios con todas sus partes y la congruencia vertical y horizontal.

Por último, Plazola (2009) marcó la pauta para entender la dimensión sintética de las posiciones epistemológicas, filosóficas, sociales y educativas del proyecto institucional de la ENED, de la misma manera del proyecto curricular del plan 2012

de la ENED se encontró las suposiciones de formación que se desenvuelve en las prácticas educativas: significados del proceso de enseñanza-aprendizaje, articulados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los egresados.

En conjunto se organizó el análisis curricular en tres momentos: en el primer momento, se parte de los fundamentos normativo, origen y contexto de la institución formadora de entrenadores deportivos; en el segundo momento, se presentó la personalización del plan y de los elementos estructurales de los programas de estudio y en último momento, el análisis curricular por cada unidad de aprendizaje que conforman el Eje de Formación Psicopedagógico.

4.3. Resultados y análisis de datos

A partir de los instrumentos utilizados se presentan los hallazgos encontrados: observaciones participantes y las pláticas informales. En el Cuadro 10 se muestran de manera general las categorías para los instrumentos antes mencionados.

Cuadro 10. Nociones adoptadas de las categorías de la observación participante y pláticas informales.

<p>Categoría</p> <p>Subcategoría</p>	<p>Nociones adoptadas de las categorías de análisis</p>
<p>CURRÍCULUM INTERPRETADO</p> <p>Perspectiva pedagógica</p>	<p>Indica que el plan de estudios será traducido, interpretado y realizado de una manera u otra por una metodología concreta; será enriquecido o empobrecido.</p> <p>Indica una mirada del docente sobre la educación y el deporte, y desde esta mirada, la construcción y uso de conceptos que se requieren para el logro de los ideales de su proyecto.</p>
<p>Prácticas de enseñanza</p>	<p>Indica la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, elección de técnicas, y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos.</p>

Alteración didáctica	Indica como el profesor aprende a realizar de acuerdo a las características de los alumnos y del contenido la adecuación didáctica.
Currículum oculto	Indica el conjunto de prácticas normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y funcionamiento de la institución deportiva dentro del aula.

Categoría	Nociones adoptadas de las categorías
Subcategoría	
CURRÍCULUM OFICIAL	Indica explícitamente el saber cultural a transmitirse con la formulación, codificación y elaboración correspondiente a tal intención didáctica.
Perfil de ingreso	Identifica el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante a la licenciatura en Entrenamiento deportivo.
Perfil de egreso	Indica el perfil de egreso que debe obtener el entrenador deportivo y si los informantes consideran que cumple con este perfil.
Modalidades de titulación	Identifica los tipos o formas de titulación y cotejar la congruencia con el proyecto integrador o adscripción como escuela normalista.
Campo Laboral	Indica si los informantes conocen las actividades y labores que desempeña el entrenador deportivo como tal. También dónde pueden trabajar, donde están trabajando y especialidad deportiva sobresaliente.
Formación pedagógica	Indica como los informantes perciben la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para el ejercicio de la práctica docente deportiva
Plan y programa de estudios	Identifica el conjunto de enseñanzas a detalle que conforman los contenidos programáticos a cursarse para cumplir un ciclo de estudios determinado.

Categoría	Nociones adoptadas de las categorías de análisis
Subcategoría	
LA ENED COMO INSTITUCIÓN	
Dinámica institucional	Describe el movimiento que se dan en los diferentes actores, en el cual las dificultades se convierten en problemas y se trabaja para su solución.
Apariencia Institucional	Indica apariencias o supuestos del funcionamiento en la organización de las tareas administrativas, académicas y de roles.
Micropolítica institucional	Indica conjunto de acciones comprendidas por uno o más agentes a efectos de conservar o ganar poder con el cual enfrentan sus intereses a otros que lo sienten como amenazas para consecución de los propios
Luchas de poder	Describe las relaciones antagónicas de diferentes actores educativos con intereses irreconciliables que buscan su beneficio personal y de sus patrocinadores
Mecanismos de control	Indica un conjunto de reglas explícitas y en la detección del incumplimiento de esas reglas donde cabe localizar los intereses divergentes.
Contexto institucional	Indica los elementos internos y externos que conforman y dan pie al origen a la ENED para interpretar o entender su creación en beneficio del estado y la sociedad

En primer momento se trabajó con las observaciones realizadas en la institución de educación superior elegida en donde se tuvo la accesibilidad de observar en los diferentes espacios del inmueble y a dos docentes al impartir sus clases – Aplicación de la didáctica del deporte- durante una hora y media.

Para el caso de la **observación** se inició con el tratamiento de la información, se transcribieron las observaciones a partir de las notas de campo y,

posteriormente, se realizó la interpretación de los hechos y acciones que se presenciaron durante las visitas para comenzar el proceso de clasificación de datos. De las pláticas informales con cuatro docentes se sostuvieron conversaciones ocasionales.

Como se mencionó anteriormente, los resultados obtenidos a través del análisis de las observaciones participante en varios espacios del inmueble y en el ambiente áulico con 2 docentes, dieron pie a la codificación y clasificación de la información como se muestran en la Cuadro 2:

Para el caso de las **pláticas informales**, cabe señalar que en la elaboración de la transcripción puede tomar aproximadamente entre cuatro y seis horas sólo en la captura de texto. Por lo tanto, “transcribir es pasar al papel el contenido de la conversación, palabra por palabra (Baducco, 2001, p. 25).

Después de haber realizado la transcripción, se tomó un procedimiento sistemático con el que se revisaron todos los aspectos del texto que fueron relevantes de acuerdo al problema del estudio. El procedimiento sistemático es un presupuesto de la validez de los resultados (Mayntz, 1975). Este procedimiento sistemático es utilizado tanto en el método cuantitativo y en el cualitativo; en el cualitativo su análisis se centra y se apropia en las finalidades exploratorias y descriptivas (Mayntz, 1975).

Además, se llevó a cabo una condensación de la información, es decir, sintetizar en unas cuantas palabras la información dada por el sujeto. Finalmente, se dio paso al análisis e interpretación que consistió en darle significado a la información, incluidos los porqués de la información.

Para poder hacer un análisis descriptivo, se desarrolló un esquema de categorías, el cual funcionó para realizar el análisis del contenido de las pláticas informales con base en tres autores complementarios (García-Villanueva, 2010; Kvale, 2009 y Mayntz, 1975). Estas categorías fueron de utilidad para ordenar las unidades lingüísticas, y para ser más selectivo en lo que interesa analizar y así poder realizar comparaciones y otros ejercicios analíticos (Mayntz, 1975). En el

Cuadro 11 se muestra la descripción de las categorías por instrumentos y/o técnica. Así como las categorías y subcategorías utilizadas por dichos instrumentos.

Cuadro 11. Clasificación de las categorías de observación participante y plática informal.

Observación participante	Clasificación		Plática informal	
		Subclasificación		
✓	1	CURRÍCULUM INTERPRETADO Perspectiva pedagógica	1	✓
✓	2	Prácticas de enseñanza	2	✓
✓	3	Alteración didáctica	3	
✓	4	Currículum oculto	4	✓
✓		CURRÍCULUM OFICIAL		
	1	Perfil de ingreso	1	✓
	2	Perfil de egreso	2	✓
	3	Modalidades de titulación	3	✓
	4	Campo Laboral	4	✓
	5	Formación pedagógica	5	✓
✓	6	Plan y programa de estudios	6	✓
		LA ENED COMO INSTITUCIÓN		
✓	1	Dinámica institucional	1	✓
✓	2	Apariencia institucional	2	✓
✓	3	Micropolítica institucional	3	✓
✓	4	Luchas de poder	4	✓
	5	Mecanismos de control	5	✓
✓	6	Contexto institucional	6	✓

Por tanto, los datos aquí presentados se respaldan bajo el criterio de confidencialidad. Es por esto que todas las referencias textuales se presentarán con formato de letra cursiva, omitiendo el nombre del participante. Para mayor información véase Anexo 1 en donde se muestran las transcripciones de los datos que se contruyeron las categorías con las cuales los sujetos refieren su experiencia. Por consiguiente, la elaboración del mismo se tomó en cuenta los resultados obtenidos de la observación participante y pláticas informales.

4.3.1 Sobre los resultados

Después de realizar la categorización y clasificación obtenida a través de los instrumentos y técnicas mencionados anteriormente, se presentan los hallazgos de las observaciones participantes y pláticas informales tomando como punto de partida las categorías (véase Cuadro 2).

Observación participante

Currículum interpretado

a. Perspectiva pedagógica

Respecto a la mirada que tienen los docentes y estudiantes sobre la educación y el deporte, además de la construcción y uso de conceptos que se requieren para el logro de los ideales de sus intenciones pedagógicas; se encontró que los docentes observados coinciden la forma de abordar el conocimiento especialmente en la parte práctica

Recuerden que estamos por terminar la parte teórica del trabajo, aun no entramos a la parte práctica. (*OBSERVACIÓN 7*).

Posteriormente, una vez sacado el papel en voz alta menciona número (del número 1 a 16 diseñan su sesión para 6-7 años, del número 17 al 32 sesión para 8-10 años) (*OBSERVACIÓN 11*).

Por otra parte, también posturas divergentes sobre la forma de abordar el hecho educativo y deportivo, por un lado la LCM1 se preocupa por que el trabajo

contenga más elementos sobre un anteproyecto o protocolo de investigación esto relacionando o que sirva para el proyecto integrador.

Jóvenes recuerden la información que saquen de otros autores, investigadores, revistas, etc., deben citar adecuadamente, sino se considera plagio. Otra cosa cuando se metan a la base de datos de la revista Dialnet deben poner la cita completa en las referencias bibliográficas. Citar en marco teórico, contextual o donde sea necesario (*OBSERVACIÓN 7*)

Por el otro lado, JPRDT se enfoca a dar mayor énfasis a un programa de entrenamiento: macrociclo, microciclo, carga, periodo de enseñanza o mantenimiento, población a la que va dirigida, no. sesión, etc, de esta última será la aplicada por el estudiante.

Posteriormente, una vez sacado el papel en voz alta menciona número (del número 1 a 16 diseñan su sesión para 6-7 años, del número 17 al 32 sesión para 8-10 años) (*OBSERVACIÓN 11*).

Cabe recalcar, que la LCM1 dentro del trabajo solicitado al estudiante en uno de los apartados se contempla elementos propios del entrenamiento deportivo.

la LCM1 me muestra la sesión aplicada, en el momento no recuerdo los elementos que contiene la hoja, lo que más o menos recuerdo es: periodo de entrenamiento, objetivo general, objetivo específico, título de la sesión, parte inicial, parte principal y final de la sesión, volumen, carga, tiempo y número de sesión y evaluación. (*OBSERVACIÓN 8*)

Ambos profesores en relación a la población o de las distintas características que tienen los deportistas más en la etapa de base, iniciación y especialización no consideran con trabajar con poblaciones con necesidades educativas deportivas o discapacitados como lo plasmó en el siguiente Comentario del Observador (CO):

Posteriormente, una vez sacado el papel en voz alta menciona número (del número 1 a 16 diseñan su sesión para 6-7 años, del número 17 al 32 sesión para 8-10 años) (*C.O. porque el docente considera estas edades, no se

supone que el entrenador deportivo puede interactuar desde iniciación, base, especialización y alto rendimiento, es decir, desde 6 años hasta 20 o es hasta más años. La duda que me surge porque consideran a deportistas discapacitados, otra, niños con problemas de conducta o psicosociales). (OBSERVACIÓN 11)

El profesor JPRDT declara una forma democrática de negociar los contenidos educativos con los estudiantes, aunque éstos mismos no estén presentes. La opinión lo realiza con los estudiantes presentes.

...de forma democrática que vamos a hacer con los alumnos que no asistieron a clase los cepillamos o les damos chance-. (OBSERVACIÓN 11)

Es así que ambos profesores presentan similitudes y diferencias en la forma de abordar el hecho educativo y deportivo, quizás una explicación pueda ser la formación académica de licenciatura y posgrado, además de las mismas experiencias y bagaje cultural.

b. Prácticas de Enseñanza

Una de las subcategorías que alcanzó más rápido saturación fue prácticas de enseñanza porque en las clases observadas es donde se concreta los saberes y quehaceres del curriculum.

La LCM1 estipula un trabajo de 40 minutos para realizar la actividad, posteriormente, dichas observaciones se externarán por escrito, se subirán a la carpeta de Drive y algunas parejas externarán las observaciones de los trabajos de los compañeros. (OBSERVACIÓN 7)

Al igual que la subcategoría anterior las clases observadas, por ende, los docentes donde se aplicó la observación participante presentan diferencias para poner en juego sus formas de enseñar.

Antes de iniciar la clase la LCM1 pasa lista (CO se observan muchas ausencias en el salón de clase). Para esta clase la LCM1 solicita que se junten por parejas para revisar, intercambiar, trabajos, opiniones

perspectivas de los trabajos de los compañeros (CO noto que las parejas se hacen entre amigos, los estudiantes no están dispuestos a trabajar con otros compañeros del grupo ¿Será objetivo de trabajar siempre con el mismo compañero o amigo? ¿Tendrá credibilidad la revisión LCM1 por parejas? (OBSERVACIÓN 7)

Además de los criterios mencionados en líneas arriba, otro criterio es tiempo de la sesión (25 minutos), material, pensar el número de estudiantes que participan en la sesión, formato de la sesión con su debido orden, figuras y gráficas. Las sesiones prácticas serán dos por clase, antes de cada sesión mencionar la vestimenta adecuada para la siguiente sesión y sugerencias generales por parte del aplicador. (OBSERVACIÓN 11)

El alumno que aplica la sesión solo dispone de 25 minutos, la población a la que va dirigida la sesión es alumno de 6-7 años en el microciclo de la etapa de enseñanza. La sesión debe contener estas características además de las partes que conforman una sesión (inicial, principal y final) con su serie de elementos como: tipo de calentamiento, juegos simplificados, circuito de enseñanza, minijuegos, etc. El alumno que aplicará su sesión en esta y en todas las sesiones será auxiliado por un compañero libre elección para que le ayude a quitar o ver el material, según sea el caso. (OBSERVACIÓN 14)

Antes de pasar a la parte práctica ambos docentes abordar los contenidos teóricos de distinta forma, una más de interacción y construcción conjunta del conocimiento entre los estudiantes, y el otro más pasiva receptiva del alumno.

La facilitadora interviene “tiempos jóvenes ahora es el momento de que algunos de ustedes comenten sobre el trabajo de los demás. A ver quién quiere participar que pareja dice yo”. (OBSERVACIÓN 7)

Con voz grave dice “bueno yo pienso que el trabajo de mi compañero (estudiante 2) le falta elementos, desde mi perspectiva el objetivo es algo confuso y la redacción no la entiendo que quiere hacer exactamente. Por lo tanto, la actividad que pretende plasmar como sesión de entrenamiento de su especialidad deportiva es compleja. (OBSERVACIÓN 7)

el JPRDT realiza recomendaciones generales del trabajo... en la planeación o microciclo mencionar periodo (etapa); preparatorio o competitivo (enseñanza o mejoramiento); no. de sesión; nombre del profesor; fecha; estimulación neuromuscular de acuerdo a los 8 tipos de calentamiento (1,2,3,4,5, 6,8); utilizar pictograma (muñequito de alambre, software, imágenes de internet); si se va hacer juego de aplicación, evaluación y

bibliografía y al final dejar un espacio para observaciones). (*OBSERVACIÓN 11*)

En el mismo orden de ideas para llevar a cabo la evaluación de del trabajo teórico y práctico es similar en algunos elementos. La LCM1 utiliza la enseñanza en donde el alumno sea activo, reflexivo y autorregulado en aprendizaje. Por su parte, JPRDT el trabajo teórico, es decir, programa de entrenamiento y el diseño de su sesión modelo él lo califica. No es así para el caso de parte práctica él da una calificación y estudiante seleccionado previamente evalúa por medio de una rúbrica, aunque el mismo profesor la diseñó

Para terminar la facilitadora con lista en mano nombra a los estudiantes que formarán equipos para investigar, diseñar varios instrumentos de evaluación, entre ellos lista de cotejo, escala Likert, check list, rúbrica, etc. (*OBSERVACION 7*)

Además, dicha sesión será evaluada por medio de una rúbrica de evaluación que construyeron los alumnos más las observaciones de LCM1. (*OBSERVACIÓN 8*)

un alumno actuará como evaluador a través de una rúbrica que el mismo docente construyo. Aunado a esto el profesor en una hoja blanca realizará las observaciones y en conjunto con la evaluación del alumno a través de la rúbrica será la evaluación final. (*OBSERVACIÓN 14*)

Para la parte práctica y cerrar la sesión cada docente tienen su peculiar forma de enseñar y brindar la oportunidad de analizar, recomendar y retroalimentar la sesión. La LCM1 enfoca a dar retroalimentación solo al equipo que participo en parte práctica, no toma en cuenta a los demás integrantes del grupo, solo lo hace a través de su evaluación por medio de la rúbrica.

Una vez terminada la sesión la LCM1 reúne al equipo y externa las apreciaciones sobre la ejecución de la sesión. Algo similar a lo que argumento en mis primeras notas de campo. Como último ejercicio los demás equipos evalúan la sesión aplicada más calificación de LCM1. Recordar que la rúbrica es la guía para llevar a cabo dicha evaluación. (*OBSERVACIÓN 8*)

Los cinco integrantes del equipo agradecen a los demás integrantes del grupo (CO no hay retroalimentación ni sesión plenaria para cerrar dicha sesión). La LCM1 llama a los cinco integrantes del equipo y se aleja de mi perspectiva. (*OBSERVACIÓN 9*)

Posteriormente, el profesor reúne al grupo y pregunta sobre comentarios de la sesión. (*OBSERVACIÓN 14*)

Al terminar el profesor reúne al grupo para dar la retroalimentación sobre la sesión puesta en práctica. Las recomendaciones fueron las siguientes. Indicaciones confusas, hablas mucho, cuando estas corrigiendo solo te enfocas en un solo grupo y los demás que, te pones muy nervioso, al ver que el grupo se le complicaba el ejercicio nunca hiciste modificación o insertaste una variante. (*OBSERVACIÓN 14*)

Además, en el circuito de enseñanza solo te enfocaste a corregir al grupo que ponía en juego el balón. (*OBSERVACIÓN 14*)

Atrás del montón del grupo una chica menciona sobre las indicaciones de la actividad, es decir, de acuerdo a la edad es demasiada información y saturas al chico, después no va a recordar lo que comentaste o simplemente se le olvida. Otro chico se anima a mencionar que cuando hablaba reiteraba mucho las indicaciones del ejercicio, quizás a esta edad te debes enfocar sobre como a través del juego el alumno aprende alguna cuestión determinada sobre el deporte; debes observar el desenvolvimiento del alumno en la actividad. (*OBSERVACIÓN 14*)

Para poner en práctica el diseño de la sesión de entrenamiento los estudiantes cada quien aborda la sesión de acuerdo a su experiencia profesional, su formación inicial y disciplina deportiva.

Además, la ejecución entre una y otra deportista es muy seguido no permite espacio para que los demás deportista ejecuten con calma los ejercicios. Parece que al equipo solo le interesa cumplir con la sesión y no detecta lo que sucede alrededor de la sesión como tal). (*OBSERVACIÓN 8*)

El rol que asume el profesor parece que no se asume como tal, desde la postura donde observo la falta de manejo de grupo. En contra parte el profesor quiere lograr controlar su grupo a través de un estilo autoritario y regañón (*OBSERVACIÓN 8*)

El estudiante (entrenador) coordina esta parte de la sesión es enérgico, continuamente da indicaciones y corrige la ejecución de los ejercicios (CO a

unos jugadores los corrige y a otros no; en un instante cuando se dedica a corregir a un estudiante, pasan tres estudiantes que no ejecutan bien el ejercicio). (OBSERVACION 9)

Incluso el recurso didáctico de lo simple a lo complejo de lo general a lo particular y variedad en los ejercicios se muestra variedad de “competencias”.

Entre sus variantes no implica utilizar el pie menos hábil. Además, porque no considerar ejercicios de los sencillo a lo complejo) (OBSERVACIÓN 9)

Me vuelvo a encontrar sobre la cuestión didáctica: insertar variantes en los ejercicios; el coordinador de la actividad habla mucho. Existen momentos en el que tienes que dejar al deportista ejecute el ejercicio “ensayo y error”) (OBSERVACIÓN 9)

El alumno que actúa como profesor, inserta una variante ahora conducción del balón y antes de llegar al otro extremo da un pequeño pase y se repite el ejercicio ahora de regreso. (OBSERVACIÓN 14)

CO en ningún momento observo que se corrija la ejecución del trabajo, por el contrario, un integrante del equipo se dedica a corregir aspectos generales y solicita mucha intensidad y rapidez para el trabajo. Por momentos noto al grupo aburrido ¿Entonces qué estrategia de enseñanza es la idónea para que no suceda eso? (OBSERVACION 9)

Siguiendo con las prácticas de enseñanza, pero por parte de los estudiantes, uno da encuadre de la sesión y el otro dos no la realiza.

el estudiante dice que va a tratar la sesión, lo realiza de manera exhaustiva explica ejercicio por ejercicio y para que te va a servir cada ejercicio, además del objetivo general de la sesión. (OBSERVACIÓN 14)

Se presentan y les dicen que la sesión será de fútbol (CO no explican el objetivo de la sesión ni mucho menos realizan encuadre; con los ejercicios a donde se pretende llegar). Directo a las primeras palabras al calentamiento: movimientos generales con movimientos específicos. Los organizan en tres filas. (OBSERVACION 9).

c. Alteración didáctica

Al inquirir sobre el triángulo interactivo entre profesor, alumno y contenido de las asignaturas observadas. De acuerdo a las características de los alumnos, objetivo del docente sobre lo que quiere que aprenda el alumno y por propios conocimientos didácticos. Asimismo, cuestiones ajenas como tiempo, recursos y espacio deportivo se proyectan los saberes que enseñan los docentes procedido de una transformación específica de los saberes académicos, el cual llega a desnaturalizarse con el fin de que sea comprendido por el alumno.

El equipo que coordinaba la sesión (CO al parecer eligieron la mejor sesión para aplicarla y a su vez cinco integrantes coordinaban la sesión) está conformada por cinco integrantes, a cada uno le toca coordinar una parte de la sesión o una actividad. El estudiante en turno asume el rol de profesor-entrenador el resto del grupo como deportistas (CO muchos alumnos los veo por primera vez, lo mismo sucede con el equipo que coordina la sesión). *(OBSERVACION 8)*

Las acotaciones del tiempo de la sesión, es decir, a 25 minutos es por varios factores: por el suceso del 19 de septiembre; al gran número de integrantes del grupo; el calendario escolar se acorta por los eventos del Tricongreso y la carrera de autos. *(OBSERVACIÓN 11)*

Para el estudiante sucede la misma situación, aprende a hacer uso del recurso didáctico de acuerdo a las características de los alumnos, del contenido y la situación para la adecuación didáctica.

Alumno le dice a JPRDT mi sesión fue diseñada bajo otros parámetros- (CO entonces cuáles fueron los primeros parámetros establecidos en un inicio). El mismo estudiante dice: -El tiempo de 25 minutos considera el no. determinados de alumnos, otras instalaciones, material, etc. Contesta el JPRDT: -A ver, mucho de esto de lo que van a plasmar en su microciclo es el pan de cada día del entrenador, a tu trabajo vas a llegar con tu sesión y por "x" o "y" motivo se altera la sesión ¿Entonces que van hacer, improvisar y sacar la creatividad o ambas? Sugiero adecuar las actividades, pero sin salirse del objetivo- *(OBSERVACIÓN 11)*

d. Currículum oculto

Al indagar sobre esta área los integrantes de la Unidad de Aprendizaje “Aplicación de la Didáctica al Deporte” manifiestan prácticas, normas, costumbres, lenguajes y símbolos que dan origen, esencia y el funcionamiento de la vida cotidiana en el aula.

Unas tantas ríen, bromean y hacen como que realizan la actividad. Otras parejas realizan su tarea: discuten, intercambian comentarios. Su análisis es más minucioso, mientras las parejas trabajan la LCM1 recorre el pasillo va y viene de un lado a otro, camina por un sentido a otro, en su andar se detiene a escuchar a algunas parejas. Vuelve a retomar su andar, pero se detiene en la parte de atrás del salón (CO al parecer a la facilitadora le interesa la conversación los equipos de atrás). *(OBSERVACIÓN 7)*

En salto de conocimiento, el JPRDT comenta sobre si saben los modelos de enseñanza, sobre los tipos de entrenador –se escucha silencio otra vez en la aula- A esto responde el maestro diciendo: ¡No me hagan encabronar ¡ehh! ¿Cómo que saben eso, es su pan de cada día? Aunado al comentario anterior el JPRDT menciona sobre la importancia de posicionarse y entender qué tipo de entrenador son. *(OBSERVACIÓN 11)*

Dentro de este mismo rubro se puede visualizar la negociación sobre el inicio de la clase. Algunos alumnos vienen de lugares lejanos, por consiguiente, llegar a las 7:00 am se complica.

Debido a que la clase es demasiado temprano a petición de los alumnos para el inicio de la clase se otorgó 10 minutos de tolerancia. *(OBSERVACIÓN 14)*

Por último, una situación particular que viven ambas Unidades de Aprendizaje observadas es la situación del poco compromiso de los estudiantes hacia el conocimiento de la didáctica aplicada al deporte, así como la inasistencia y alto índice de faltas a clase.

Muchos hombres (18) y mujeres (4), en total los que asistieron a clase son 22. Según el JPRDT son en lista 32 alumnos ¡Vaya que faltaron bastante! *(OBSERVACIÓN 11)*

Antes de iniciar la clase la LCM1 pasa lista (CO se observan muchas ausencias en el salón de clase) (OBSERVACIÓN 11).

En la sesión de fútbol la maestra pasó lista faltaron 15 alumnos (OBSERVACIÓN 8)

Currículum oficial

a. Perfil de ingreso

Esta es una de la subcategoría que contiene poca información, pero por ello no menos importante. Durante la práctica de los estudiantes en donde ponen en juego sus distintas habilidades motrices básicas se observó la falta de coordinación, patrones básicos en su deporte y en otras especialidades. Si tomamos en cuenta uno de los elementos para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje es la demostración de la ejecución de los ejercicios del futuro entrenador. Dicha apreciación se asevera con la siguiente observación y Comentario del Observador (CO):

pero a los demás deportistas de las distintas especialidades observo la falta de coordinación, si bien es cierto que no es su especialidad deportiva, al respecto me planteo la siguiente pregunta ¿A caso en el perfil de ingreso un requisito es que el estudiante tenga habilidades físicas, técnicas, tácticas y estratégicas en un deporte específico, pero el estudiante de la ENED se supone debe poseer el mínimo de habilidades polideportivas?). (OBSERVACIÓN 9)

b. Plan y programa de estudios

La LCM1 comenta en el desarrollo de su clase sobre el plan de estudios de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo, se enmarca en el Modelo de Competencias Profesionales Integrales esto para fundamentar el trabajo realizado por los estudiantes en el sentido de saber hacer aludiendo al término competente.

LCM1 comenta a sus estudiantes que el plan de estudios 2012 se sustenta bajo el enfoque de las competencias profesionales integrales y sugiere que la Universidad de Guadalajara tiene este mismo modelo (OBSERVACIÓN 3)

La ENED como institución

a. Dinámica institucional

En la primera subcategoría, la cual hace referencia a la Dinámica institucional en general, es decir, abarca lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación).

Por lo tanto, en una de las sesiones observadas una vez culminada la clase, la BM1 comenta sobre la dinámica que se vive diariamente en la ENED, más aun si se trata de los planes de estudio.

Otra cuestión que me comenta BM1 es sobre la dinámica que se maneja la institución en el tema del plan de estudios, por lo tanto, me solicita tener discreción, ya que en la ENED son un poquito celosos y complicados. Me dice BM1 –ojalá te proporcionen el plan de estudios y puedas trabajar tu proyecto de investigación o la opción sería la LCM1. (*OBSERVACIÓN 2*)

b. Apariencias institucionales

Esta subcategoría abarca lo que es la amplia gama de apariencias o supuestos del funcionamiento en la organización de las tareas administrativas, académicas y de roles de los actores. En este sentido, en las observaciones permea apariencias institucionales relacionados con el plan de estudios, la biblioteca, conocimiento de roles administrativos en otras áreas, perfil profesiográfico de los docentes de la ENED y uso de las instalaciones de los estudiantes. Las observaciones evidencian lo siguiente:

me solicitan que si la petición la puedo formalizar a través de un oficio elaborado desde mi universidad. En caso de que no me lo proporcionaran me lo daría por debajo del agua (CO a que se refiere por debajo del agua, sigo preguntando ¿la ENED esconde algo?). (*OBSERVACION 1*)

Con respecto al supuesto funcionamiento de la biblioteca, y en sí, del número de acervo bibliográfico.

Acudo a la biblioteca de la ENED para empezar a indagar que tipos de libros tenían en su acervo (CO sino mal recuerdo son pocos libros del cual el alumno dispone para consultar, préstamo a domicilio y sobre todo el número de ejemplares. *(OBSERVACIÓN 2)*

Por otra parte, sobre el conocimiento de los roles desarrollados en las diferentes áreas o departamentos de la ENED se observó desconocimiento sobre qué persona podía proporcionar el plan y programa de estudios.

Con cara de asombro las dos mujeres no saben resolver mi petición (CO no entiendo tanta confusión sobre quien me puede proporcionar el plan y programa de estudios, será que no se conocen entre áreas o departamentos sus labores administrativas o académicas o quizás no me los quieren prestar por celos a su trabajo. *(OBSERVACIÓN 1)*

Otro elemento es el perfil profesiográfico para impartir las asignaturas se ve desvinculado con la formación profesional.

En la pared de lado derecho se encuentra un tipo de pizarrón, en él varias hojas blancas pegadas plasman horarios de los semestres, profesores a cargo, asignaturas a impartir, clave, salón, etc. Comienza a leer las hojas y me encuentro con que JPRDT impartirá la asignatura de Aplicación de la Didáctica al Deporte. Me tomo la molestia de tomar fotos a dichas hojas, a la convocatoria de promoción docente, oferta de cursos, comunicados para el personal docente, administrativo y estudiantes. *(OBSERVACIÓN 10)*

El uso de las instalaciones también aparenta un buen funcionamiento. Para que los estudiantes cumplan los propósitos de su formación, los docentes deben hacer uso de la improvisación y creatividad para solventar las áreas de oportunidad en recursos y material.

Al respecto la alberca no puedes acceder, según la están remodelando o tiene agua fría o también la ocupan los del CAR. El JPRDT comenta: -Los directivos de la institución se deberían procurar por el material y las instalaciones y no por otras cosas (CO a qué se refiere con otras cosas que son más importantes que la formación de los entrenadores deportivos). *(OBSERVACIÓN 11)*

Regresando al tema de las apariencias institucionales del plan de estudios, específicamente sobre la petición y socialización de dichos documentos me presente con el pasmo de una tarea inconclusa.

Aprovecho la amabilidad de las dos mujeres, además solicito la totalidad de los programas de estudio. La respuesta de MGM1 fue posteriormente me los proporcionaría porque algunos programas aun no están terminados (CO al respecto me surgen muchas dudas: con qué material del curriculum formal trabajan los docentes; sino están terminado qué plan registraron a DGP, DGAIR, etc. porque razón no están terminados los demás programas de estudios, quizás esa es la razón la demora). (OBSERVACIÓN 4)

c. Micropolítica institucional

Las observaciones participantes realizadas en función de las acciones de los altos mandos de la ENED para proporcionar el plan y programa de estudios evidencian efectos de conservar poder en sus intereses, para tal efecto tratan de alargar el tiempo de préstamo de los documentos antes mencionados.

Por segunda ocasión le pregunto a la MGM1 sobre la petición del plan y programa de estudios. Me contesta –los altos directivos de la ENED aun no me han comentado nada, en cuanto sepa algo me comunico contigo-. (OBSERVACIÓN 2)

Una vez autorizado los altos mandos de la ENED la socialización del plan y programa de estudios 2012 de la LED, a través del departamento correspondiente se me entrego parcialmente los documentos del diseño curricular.

rediseño del plan 2005 al 2012, mapa curricular, lista de asignaturas sin optativas, sustento teórico, filosófico, pedagógico, psicológico, social, normativo y antropológico de dicho plan. Curiosamente, los programas de estudio no estaban, solo el eje psicopedagógico (CO no sé porque razón no me proporcionan los programas ¿Quizás pensarán que me quiero fusilar sus programas o son celosos con sus documentos? ¿Cuál será otra explicación de porque no quieran socializar por completo los demás documentos?). (OBSERVACION 2)

d. Luchas de poder

Los participantes demostraron las relaciones antagónicas entre profesores, departamentos y los actores principales que diseñaron el plan de estudios ejercen hegemonía sobre el demás colectivo docente. Para tales efectos del desarrollo de las tareas docentes vs departamento de psicopedagogía se encuentran obstáculos.

La MGM1 estuvo dialogando sobre las dificultades que ha encontrado para realizar su trabajo. Según ella ha realizado propuesta para mejorar el rendimiento docente, ha aplicado cuestionarios a docentes para conocer su opinión sobre el plan de estudios. Solicité a los docentes su planeación de clase, etc. Siempre ha tenido impedimentos o poca disposición con los maestros y el jefe de docencia. (*OBSERVACIÓN 1*)

Para la construcción y desarrollo del plan de estudios existen distintos posicionamientos antagónicos.

la LCM1 señala que dentro de la CERC existe varios posicionamientos sobre el plan de estudios, pero al final de todo se le otorga el liderazgo al Dr. Alcántara para llevar a buen término el plan. Al respecto el Dr. Alcántara, aunque su formación es de médico cirujano sabe del tema del currículum. En el mismo orden de ideas la LCM1 propone la entrevista al Dr. Paulino Rafael Pérez el sabe mucho sobre currículum; tiene un doctorado relacionado con la educación. (*OBSERVACION 3*)

En el mismo orden de ideas en el diseño del plan de estudios, específicamente a la carga horaria y crediticia de la Unidad de Aprendizaje “Aplicación de la didáctica al deporte” se dejan entrever las posturas, creencias, intereses y del poder dominante de algunos docentes.

Las acotaciones del tiempo de la sesión, es decir, a 25 minutos es por varios factores: por el suceso del 19 de septiembre; al gran número de integrantes del grupo; el calendario escolar se acorta por los eventos del Tricongreso y la carrera de autos. Lo ideal comenta el maestro para el caso de la materia es que cada alumno presentará su sesión por clase. Pero, también eso resulta imposible si se considera –comenta el JPRDT, la carga horaria para la materia es de una hora y media- Al parecer los diseñadores del

plan y de la Unidad de Aprendizaje no le dan la importancia a la asignatura.
(OBSERVACIÓN 11)

e. Contexto institucional

Con respecto a los elementos internos que conforman y dieron origen al proyecto educativo 2012 de la LED, por órdenes de los altos mandos en cuestión conformar comisiones es las características de la institución deportiva. Las tareas asignadas es diseñar, desarrollar y dar seguimiento a los planes de estudio.

la CERC (Comisión de Evaluación y Restructuración Curricular) integrada por el Dr. Alcántara, Mtro. Víctor Hernández, Salvador Muñoz, Germana Amador, Sergio Hernández, Prisciliano Meléndez podrían ayudarme en mi proyecto de investigación y son los que elaboraron el plan de estudios 2012.
(OBSERVACIÓN 3)

Plática informal

Currículum interpretado

a. Perspectiva pedagógica

En lo que refiere a la perspectiva pedagógica sobre las asignaturas que imparte uno de los informantes expresa al mismo tiempo cuestiones divergentes como:

Entonces cuando me apropié de la película, me vi amenazado porque la primera vez reprobaron todo, y me dije que estoy haciendo, que estoy haciendo mal, no le echó la culpa al alumno. Lo pensé y pensé, ellos están en un canal y yo estoy en otro canal. Ellos no vienen, no saben trabajar en colaboración. Ellos dicen te toca a ti tú tu parte, tú esta otra... no... vamos a aprovechar las capacidades de cada uno. Tú haces el resumen y yo espongo, no como crees. (PLÁTICA INFORMAL 4)

Dentro del mismo discurso primero reflexiona sobre su práctica docente y las repercusiones que ello conlleva, posteriormente, su misma reflexión concluye que

él tiene una mirada distinta de ver el hecho educativo en comparación con las actitudes mostradas por los alumnos en el espacio áulico.

b. Prácticas de enseñanza

Uno de los informantes en sus verbalizaciones sobre sus prácticas de enseñanza evidenció cosas interesantes de los contenidos programáticos.

Otra cosa creemos entender el enfoque por competencias cuando nuestras prácticas son las mismas. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

El informante reconoce a pesar que el del nuevo plan de estudios incide para que el docente en sus prácticas de enseñanza sea bajo el enfoque basado en competencias, en la práctica siguen siendo las mismas desde hace muchos años y no nada más de él, sino de varios docentes. Muestra de ello es la siguiente afirmación:

Los docentes viejos también cuidan sus intereses, no quieren que los delejen, pero no cooperan. Siguen aplicando las mismas prácticas desde cuando se creó en los ochenta la ENED y los tiempos han cambiado. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*.

Asimismo, en la fase la preactiva el informante alude sobre la dificultad al elaborar la planeación didáctica.

Entonces esa planeación didáctica nos ha costado como no tienes idea, porque no la entienden y no la quieren entender. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

La misma problemática no se vive en la planeación sino también por docentes encargados del departamento de psicopedagogía.

Y la otra es que ha habido cinco o cuatro encargados de psicopedagogía, no dicen no esto esta bien y viene otro no esto esta mal y viene otro y dice esto esta más mal. Entonces esto no ha podido consolidarse, porque cada quien hace las cosas como dios le da a entender. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Una tercera problemática sobre la fase preactiva es la carga que implica elaborar la planeación didáctica para cada una de las asignaturas que imparten los docentes.

La otra es por lo regular siempre ha sido mucho trabajo en las planeaciones didácticas, por ejemplo; si tengo cuatro asignaturas, cuatro planeaciones didácticas a la semana e imagínate al mes, al semestre ¡pff! También eso ha sido una gran bronca. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

c. Currículum oculto

Respecto al currículum oculto en la interacción entre el profesor y el alumno en la vivencia dentro del aula, un informante menciona sobre como los docentes a partir de sus creencias, lenguajes y prácticas docentes están llevando el proyecto integrador.

Entonces todos en octavo semestre están capitalizando ahí debe quedar el proyecto final. Pero este profesor me pidió esta cosa, este otro profesor otra cosa para su trabajo. Resulta que no es el tema para cada profesor. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Pero cada quien entiende el proyecto integrador a su modo y no entiende que onda. Por lo tanto, cada quien hace en este semestre y en este otro con su grupo. Y el alumno esta confundido y no sabe que onda. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

A partir del anterior argumento el mismo informante insinúa para entender y poner en práctica el proyecto integrador, todo debe partir de la formación del docente impartidor del curso.

Entonces él no entiende, no conoce el proyecto integrador, no tiene la formación de entrenador, por ahí esta la cosa. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Por último, en la fase interactiva los docentes ponen en juego sus prácticas y creencias de la investigación que debe fundamentar al deporte, según el mismo informante lo llevan a cabo del siguiente modo:

Los docentes que enseñan investigación en el proyecto integrador, lo que hacen con el alumno es que los muchachos se chuten el libro de Sampieri y a ver para la siguiente clase se chutan estos dos capítulos me traen el resumen y ya. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Currículum oficial

a. Perfil de ingreso

La segunda categoría es el currículum oficial, para iniciar la subcategoría Perfil de ingreso apunta hacia las características de los estudiantes que vienen de educación medio superior y logran tener un lugar en la ENED y ello implica tener dificultad en poner en acción el currículum oficial.

Por eso te digo como nos esta costando trabajo, todo el mundo estudiantil venimos o vienen de diferentes escuelas, diferentes formaciones de media superior. Los chavos están acostumbrados a que el docente se pare y dé la clase, es decir, alumno receptor. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Al respecto otro informante señala, junto a él una estudiante de la maestría de la ENED están haciendo un análisis profundo sobre el perfil de ingreso, el examen de admisión y los propios intereses del estudiante a ingresar.

Entonces pensar que esta pasando con esas etapas o esa gente que nos esta llegando ¿Por qué ingresan de bachilleres? ¿Qué porcentaje? ¿Qué saben y qué no saben? Y porque la otra a los alumnos que los mandan sus papás, los propios intereses de los alumnos, contexto familiar, si en verdad tienen vocación o por si es una carrera de fácil acceso, etc *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Una vez logrado obtener un lugar en la ENED, el mismo informante determina la falta de conocimiento en el tema de investigación.

Y aquí la otra es que tenemos. Porque tenemos un yo el análisis, que los alumnos que ingresan tienen poco conocimiento en enfoques de investigación. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

b. Perfil de egreso

En relación con el perfil de egreso los informantes mencionan diversos aspectos, entre ellos, sobre el saber y saber hacer el futuro egresado. Casualmente retoman la formación que vivió el estudiante durante los cuatro años,

específicamente, la fachada psicopedagógica y las demandas en la vida profesional del entrenador.

Esas son las inconsistencias de nuestro quehacer del día a día y de las demandas del mercado, te digo inconsistencias porque el mercado actual demanda deportistas mejor preparados física, técnica, táctica y psicológicamente pero entonces porque razón no le damos mayor importancia a la psicología y pedagogía. En la actualidad el entrenamiento deportivo se apoya de varias ciencias aplicadas al deporte, entre ellas como te había dicho la pedagogía y psicología. Más aun si se quiere o queremos formar deportistas integrales, debemos considerar estas dos ciencias. (*PLÁTICA INFORMAL 2*).

En el mismo orden de ideas el informante insinúa los altos mandos de la ENED, y a su vez él mismo no les interesa el egresado todo lo que tenga que ver con la psicología y pedagogía.

No sé quizás no es importante para los de “allá arriba” todo lo que tenga que ver con la psicología y pedagogía, didáctica, etc. las formas de enseñar y de aprender el comportamiento del deportista. Quizás le dan o le damos me incluyo a todas aquellas asignaturas que pegan directamente con el alto rendimiento del deportista y sobre la especialidad deportiva. Que no se te olvide que la ENED pretende formar especialistas en el deporte. (*PLÁTICA INFORMAL 2*).

Asimismo, al preguntar al informante sobre cómo que fue que determinaron el perfil de egreso, contestó difusamente lo siguiente:

Sí, se hizo a tres partes importantes. Uno se hizo a egresados, a los empleadores y fue algunos que eligieron profesores y alumnos. Así se hizo ese diagnóstico. Con base a ese diagnóstico lo que arrojó fue lo del plan de estudios. La bronca fue la interpretación del perfil de egreso, también se hizo una onda. Ahí entramos una onda con CIIES, entonces si se hizo un análisis enorme. (*PLÁTICA INFORMAL 3*)

El discurso de los informantes ante citados queda vidente los claroscuros del perfil de egreso de la LED. La formación inicial no corresponde con las demandas laborales, por consiguiente, el perfil de egreso faltaría darle mayor énfasis a la parte pedagógica y psicológica aplicada al deporte. En el otro extremo contradicen los argumentos anteriores; directivos de la ENED, grupos de docentes que

participaron en el diseño y él mismo informante consideran los elementos psicopedagógicos no importantes para el perfil de egreso, sin embargo, todas las asignaturas que tenga que ver con alto rendimiento y especialidad deportiva es fructífero para el futuro especialista en el deporte.

c. Modalidades de titulación

Al preguntar al informante si conocen las modalidades de titulación, contestaron

Ok, mira ni aquí los docentes saben, pero son prototipo didáctico, programa de entrenamiento todo desde su experiencia profesional. (*PLÁTICA INFORMAL 2*)

La primera tesis que comprende documental (recopilación de información), el descriptivo este tipo no hay ninguna tesis en la ENED y la Experimental o de campo; la segunda modalidad, Prototipo didáctico no es otra cosa que un manual de ejercicios; y por último la tercera, práctica profesional o experiencia profesional en otros lados la conocen como memoria de práctica profesional. (*PLÁTICA INFORMAL 2*)

Al profundizar de todas esas modalidades en la actualidad cuál es la de mayor inclinación por el estudiante

La situación que aquí en la ENED no saben hacer tesis, la mayoría de los estudiantes se inclina por prototipo didáctico y práctica profesional, pero dicen las autoridades que regalamos las tesis y titulados (*PLÁTICA INFORMAL 2*)

Se le preguntó la razón, y ésta fue la apreciación:

Nada más les pido que soliciten la base de datos para que vean cual es el mayor número de titulados y el índice de titulación como ha subido ¿Qué no es lo que querían subir los índices titulados? Por las otras opciones no se titulan lo chavos. (*PLÁTICA INFORMAL 2*)

Del proyecto integrador y si realmente estaba cumpliendo su objetivo como característica principal del plan vigente, estas fueron las respuestas:

Los proyectos integradores eran eso, tienen que ser en el campo. Ahora el proyecto integrador es para que se titulen (*PLÁTICA INFORMAL 3*)

La otra es tesis o práctica profesional ¿Entonces? –no pues yo quería hacer práctica profesional y no tesis... no... me conflictua un poco porque veo que esa situación no la podemos sacar ni aquí y ni en otra ocasión. Y sigue siendo la misma práctica profesional la que sigue reinando en la ENED. A ver tenemos estas opciones, pero se siguen yendo por la misma y es culpa de la disciplina. (*PLÁTICA INFORMAL 4*)

se titulaban no sabes que yo no es entregar por entregar, también hay que pegarle a la investigación. Todas las tesis deben ser de investigación ahora. De hecho la DGENAM establecía este que el documento recepcional es por práctica profesional. (*PLÁTICA INFORMAL 4*)

d. Campo Laboral

Se les pregunto a los informantes si conocían en donde están laborando los estudiantes futuros a egresar, recordar una característica de la ENED es que antes de egresar la mayoría de los estudiantes se encuentran laborando.

Sí, sí claro te puedo mostrar en dónde están trabajando, su servicio social. Están en escuelas, gimnasios, deportivos, etc. Si la verdad le estamos pegando, estamos en nivel. Estamos compitiendo con las escuelas privadas: Coahuila, Chihuahua, Universidad del Fútbol, esta última trae extranjeros y todo (CO. La UAEM, UANL, UADY en dónde quedan son universidades públicas que van en boga en el deporte), pero yo digo que los chavos ahí van (*PLÁTICA INFORMAL 3*)

Pero la mayoría trabaja en iniciación en escuela de fútbol, como preparadores físicos y administradores. Creo que ninguno ha llegado ser director técnico en alto rendimiento como en la televisión, quizás si en tercera, segunda división hasta subquince o subdiecisiete...si profesor o entrenador, pero a este nivel mmm..., no ninguno. (*PLÁTICA INFORMAL 2*)

De lo anterior a un informante se le preguntó de todas las especialidades deportivas cual es la de mayor posicionamiento laboral

Sss... fútbol, las demás especialidades deportivas considero que les cuesta conseguir trabajo, pero te digo unos ya entran aquí trabajando, pero los que no les cuesta conseguir algo. (*PLÁTICA INFORMAL 2*)

En el mismo tenor se le preguntó sobre como son vistos y pagados los puestos desempeñados del entrenador, particularmente, mencionó la del metodólogo del deporte.

Y en la CONADE los metodólogos son de acá, pero todavía existe la situación malinchista. Yo no gano lo que gana un cubano, eso esta estipulado o que un chino. Un cubano no gana lo que un chino ¡uff!
(*PLÁTICA INFORMAL 3*)

Para relacionar el perfil de egreso con el campo laboral del entrenador deportivo, el desconcierto cayó sobre el eje psicopedagógico

Esas son las inconsistencias de nuestro quehacer del día a día y de las demandas del mercado, te digo inconsistencias porque el mercado actual demanda deportistas mejor preparados física, técnica, táctica y psicológicamente pero entonces porque razón no le damos mayor importancia a la psicología y pedagogía. (*PLÁTICA INFORMAL 2*)

Por otro lado, para relacionar la formación inicial con el campo laboral del estudiante en entrenamiento deportivo, el discurso se orientó el Eje de Formación de Gestión y Administración deportiva, más no en una optativa como lo indica el informante.

Yo estuve proponiendo una asignatura o una unidad de aprendizaje sobre Legislación deportiva, porque los egresados no saben cobrar, los egresados no saben cuál es su ámbito laboral, no saben sobre leyes laborales, sobre contratación. Mmm.. me dijeron se escucha padre.
(*PLÁTICA INFORMAL 4*)

e. Formación pedagógica

En la plática informal 3 el informante menciona el mal diseño curricular del plan de estudios.

pienso que está hecho con las “patas” no le veo coherencia y razón de ser del plan. (PLÁTICA INFORMAL 2)

La manera en como son los alcances, de cada asignatura, por ejemplo, en plan pasado algunas materias se dividían y ahora en este plan se junta, por consiguiente, el nombre de la asignatura es palabra compuesta, por ejemplo, la Unidad de Aprendizaje Análisis Anatómico-Fisiológico. Para mí gusto quedaron volando algunos casos de formación. (PLÁTICA INFORMAL 3)

Aunado a lo anterior, otro informante alude la poca aportación del plan de estudios para desarrollar las competencias, la cual la sustituyen con la experiencia adquirida tempranamente al conseguir empleo.

Sí, competencias, pero no te están dando chance este currículo que desarrolles esa competencia. Lo importante aquí que el chavo desde segundo semestre ya está trabajando. (PLÁTICA INFORMAL 3)

Fíjate que ahora los alumnos están entrando trabajando. Ya cambia totalmente el contexto. Por ejemplo, el 35% ya entra con trabajo. Ya traen un conocimiento empírico. Entonces en esa situación ya se soluciona el problema. Ok, está bien y los que no. (PLÁTICA INFORMAL 3)

En relación al argumento anterior del informante, menciona la aportación de la experiencia profesional cuando están trabajando los estudiantes para solventar lagunas de formación, pero por otro lado señala los estudiantes que no cuentan con este bagaje profesional

Exacto, entonces aquí es lo que criticaría. Es decir, desde donde tienen la visión de la dirección. Dependiendo de la visión de psicopedagogía. Yo por ejemplo doy fitness es de la optativa. Tengo todos los elementos y me encuentro con chavos no saben ni cargar pesas. Para el quehacer del entrenador se hace afuera es como el Dr. como voy a meter un batelenguas, como voy a hacer una inserción. Ahora sin nos vamos a algo más delicado dale el bisturí y ahí es el problema ¿Cómo agarro la competencia? En el quehacer de la práctica de campo aislado, la situación aislada en donde trabaja un profesor da el calentamiento y da el concepto de lo que ves en clase y lo aplicas. (PLÁTICA INFORMAL 3)

Por consiguiente, al preguntar sobre la formación inicial que recibe el estudiante dos informantes sacó a relucir el modelo pedagógico basado en el enfoque por competencias.

Sí porque ¡Eh! Yo por ejemplo les digo a mis estudiantes, miren ustedes deben cursar esta currícula porque ustedes allá afuera digan que saben hacer, no que saben nada más, que saben hacer y aparte de valores. Por ejemplo, les digo los mismos valores de competencia en el deporte, fair play, cosas, así como honestidad, disciplina, disposición, etc. Si no te adaptas o te apropias o identificas, entonces no eres competente. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Sí, sí perjudica como lo vivo, como lo voy a replicar y a comprobar si está bien o está mal. El aspecto teórico. Ensayo-error, ensayo-error, ensayo-error, ensayo-acierto... Un nuevo conocimiento y ese error es el constructo de nuestra experiencia y esa experiencia salimos al mercado que tengas experiencia, que seas competente. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

De la misma manera otro informante señala que el enfoque por competencias es susceptible a subjetividades, por ejemplo:

Te comento que cada quien entiende el enfoque por competencias como quiere, al final de cuentas en la práctica seguimos haciendo lo mismo. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Hasta el momento, de acuerdo a los discursos de los informantes parece ser que la problemática de la formación recibida de los estudiantes es problemática del diseño del propio plan y la interpretación del mismo, es decir, bajo el enfoque por competencias auspiciado. En otro tenor, en la plática informal 4 alude la culpabilidad es del estudiante

Para eso tratamos de hacerlos competentes ¡perfecto! Pero hay varios alumnos que cantan y rezan y no saben nada, pero ahí andan. Entonces hoy ¿Qué saben hacer? *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Otro problema es que los alumnos no arrastran el lápiz, no se titulan. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Más específicamente se tocó el tema de la formación pedagógica de los estudiantes, en primer lugar, los ejes de formación en este caso el Proyecto Integrador la respuesta fue la siguiente:

el proyecto “desintegrador” no le veo razón de ser, cada maestro, profesor y docente investigador hace lo que quiere y lo que entiende de los temas que considera pertinentes. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Al respecto se solicitó su punto de vista del eje de formación psicopedagógico y su importancia en la formación de los entrenadores deportivos.

Desde mi experiencia considero importante dicho eje, si consideramos que el entrenador interactúa digamos tiene contacto directo con sujetos entonces va implícito el proceso de enseñanza aprendizaje. Mmm... el entrenador deportivo a final de cuentas es una docente deportiva. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

En el sentido de que, mira de que yo trabajo con especiales de cómo debes dar la información, la característica pedagógica en donde si vas a utilizar una escuela muy tradicional o si vas a manejar más un aspecto del psicoanálisis o la parte del adulto, del padre, del niño o del mismo sujeto. Con problemas intelectuales. Es por la psicopedagogía, por parte de la psicología el saber en qué momento se va aplicar una determinada carga para generar un rendimiento, por ejemplo, si tengo una atleta en donde esta menstruando que tipo de carácter puede presentar, si se pone melancólica me chilla no me aguanta la carga. Si se pone bien pinche furiosa le saco provecho. Si se pone caliente y también así... Si tiene importancia, pero no para tres. Si me dijeras vamos a ver la psicología del deportista ¡bah! Vamos a organizar un programa donde aparezca en tu macrociclo tan gráfico ¡bah! Tienes en suma a muchos especialistas. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Esas son las inconsistencias de nuestro quehacer del día a día y de las demandas del mercado, te digo inconsistencias porque el mercado actual demanda deportistas mejor preparados física, técnica, táctica y psicológicamente pero entonces porque razón no le damos mayor importancia a la psicología y pedagogía. En la actualidad el entrenamiento deportivo se apoya de varias ciencias aplicadas al deporte, entre ellas como te había dicho la pedagogía y psicología. Más aun si se quiere o queremos formar deportistas integrales, debemos considerar estas dos ciencias. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Otra problemática que le encuentran al proyecto integrador es cómo fue diseñado (mapa curricular, horas, coherencia vertical y horizontal) y en vez de beneficiar al estudiante está creando más confusiones para llevar a buen término el producto académico.

Lo peor de todos los estudiantes llegan a 7 u 8 semestre y no saben que carajos hacer. Otra situación son las modalidades de trabajo recepcional dispuesta por la DGENAM no tiene nada que ver con el proyecto “desintegrador”. (PLÁTICA INFORMAL 2)

Entonces ¡jee...! hay que meterse en esa onda y yo lo que creo es que si te vas a titular pues todas deben estar empujando eso, pero no todos manejan el mismo modelo “estereotipo”. (PLÁTICA INFORMAL 3)

Mira (en el momento gira su laptop) este es un registro del proyecto integrador. Del proceso situacional del tema que en un principio titularon o cambio de tema o estos alumnos que no han entregado nada. Unos tienen el estado del arte y otros no. Como estas armando el problema, es real, tiene evidencia. Entonces, no me pidas que arme el tema cuando apenas me estoy empapando de esto de lo que es el rollo de lo que es el entrenador. Mejor embárrame de lo que hace un entrenador. (PLÁTICA INFORMAL 3)

Durísimo, es una continuidad y también para titulación. Por ejemplo, ahí van los chavos ya van saliendo ¡eh!, porque llegan del servicio social con su tesis ya una poco terminada. Tardan seis meses más y se titulan. Pero créeme desde séptimo tenemos un problema, yo llego a primero y segundo llegan alumnos de bachillerato que onda con mi deporte, yo vengo de jugador y esto que o que...pero quieres que escoja mi tema desde aquí. (PLÁTICA INFORMAL 3)

En la la plática salió a relucir anteriores planes de estudios y cuál de ellos ha aportado mejor formación en el estudiante.

Uy! Espérame, sin duda es el del 93' la copia fidedigna de “Manuel Fajardo” de Cuba. (PLÁTICA INFORMAL 2)

El que salga al campo soy yo lo que necesito saber. Por ejemplo, en el plan que yo estudié el 1993, bueno 1995 inicié a cursar la licenciatura teníamos prácticas profesionales desde el cuarto semestre y eso perjudica a la formación. (PLÁTICA INFORMAL 3)

Del actual plan porque en vez de ir sumando asignaturas psicopedagógicas se le han ido restando, esto fue lo que contesto un informante.

Mmm... cuando llegue en el 88' estaba trabajando con el primer plan y ese enfoque no recuerdo bien, creo que eran 7 asignaturas de ese corte, pero en el plan 1993 eran 5. Para el plan 2005 5 y para el 2012 solo 3. Como puedes ver el pasar de los años de los planes de estudio se le ha dado menor importancia. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

A todo un informante reflexivo reconoce la poca preparación para impartir unidades de aprendizaje del proyecto integrador, pero esas áreas de oportunidad las solvento cursando su maestría.

Yo te imparto proyecto integrador de 3º y 4º y el primer curso que impartí de primer semestre del proyecto integrador fue una novatada para mí. No sabía nada. Hasta que me tome la maestría y esa parte ya lo aplico. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

f. Plan y programa de estudios

Por último, el plan y programa de estudios vigente se les pregunto a los informantes cómo fue la construcción para elaborar dicho plan

En realidad, fueron pocos maestros “especialistas” con un grupo de pedagogas de Universidad de Chiapas que fueron las que trajeron su modelo por competencias del plan de Agronomía. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Al preguntarles cuáles la diferencia del plan 2012 en comparación a los pasados planes de estudio

Si y no, de hecho, en el plan 2005 se inserta en el enfoque por competencias, pero profesionales y para el plan 2012 las competencias profesionales integrales. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Sobre cuál es la característica principal del plan de estudios si en el anterior lo fuerte eran las prácticas profesionales.

Ahora la nueva tendencia es la investigación en el chavo y tenemos que competir contra otras universidades particulares, pero si sacamos los dos aspectos que no es nuestra obligación o labor no, pero el aspecto mediático que da la SEP-CONADE parte al cien, etc. yo estuve en eso; se aplicaron mal, fue un desastre. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Pues resulta que al cambiar la currícula, pues dicen no ya no se va incluir, ya no va por ahí la cosa. Sabes que no a pesar de que llevabas seminario investigación, se titulaban no sabes que yo no es entregar por entregar, también hay que pegarle a la investigación. Todas las tesis deben ser de investigación ahora *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Entonces muy pocos hacían una tesis, me quiero aventar una tesis, porque siento que tengo capacidad, tengo nivel, que podía hacer algo mejor. En esta comisión vamos a darle un giro, vamos más a la investigación. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

A un informante se le pregunto sobre el estado actual del plan vigente, por un lado un informante menciona que se van a cambiar cosas, pero el otro, dicho plan se ha manipulado.

Se van a cambiar cosas del plan vigente, yo no sé qué, ya no estoy, pero en un primer momento si estuve, unos agarrones durísimos de porque deberían de llamar así o de determinada forma. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Y este... y esa es una situación en donde el plan de estudios hoy se va ver limitado, aprovechado, influenciado, manoseado, etc. no sé se le van a quitar muchos términos en relación a la visión. Aunque sea a la misma unidad. Tenemos actores, rectores en la de cómo se aborde en donde hay variaciones. Entonces si se ve o veo muy afectado el constructo como pensamos diferente. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Otro tema de cual motivo de conversación, fue el criterio que tomaron en cuenta para elegir cuántas asignaturas debe conformar cada eje de formación. Las respuestas son confusas.

Lo que arrojaba el mercado, por ejemplo; inglés, todas las instituciones tienen Cambridge. Las universidades se les está pidiendo, no. No manejo un porcentaje, pero sí una carga de dominio del extranjero, importante que sea justificable. Pero no se cumple, la verdad el alumno no sabe casi nada. Pero tú dices al revisar la carga horaria y dar mayor importancia a otras asignaturas, se discutió. Por ejemplo, el eje de formación metodológico y la tecnología para el plan, pero no tenemos las instalaciones adecuadas. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Es este (señalando la malla a las materias del eje investigativo), esto es como más instrumental. Se supone que utiliza los materiales y las técnicas principales investigativas. Se supone que lo pusieron en otra rama porque supone que va más a no tiene línea horizontal (señalando el mapa). Porque aquí tienes pesas, después administración. Son de otra área no se pueden acomodar. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Sí, en las distintas áreas con cuerpos de trabajos coordinados por el departamento de psicopedagogía. El eje rector tenemos entendido es este (CO señalando en su pequeño mapa la especialidad deportiva). Este es la pinche columna vertebral. Pero no lo ven así algunos. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Todo plan de estudios presenta problemáticas, al respecto la LED un informante mencionó el eje de formación proyecto integrador.

Esta alrededor de la parte operativa, no se ha podido consolidado, ahorita el problema que tenemos es el proyecto integrador. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Al mismo informante se le pregunto sobre las problemáticas de las asignaturas que conforman dicho eje.

Si yo hago un diagnóstico de la zona situacional geográfica del lugar y dicen no tiene caso. No claro que sí, porque si estamos entrenando en el Estado de México en Zinacantepec a una altura de 1200 metros de altura el consumo máximo es más elevado que cualquier lugar. Y si un entrenador no conoce su zona geográfica que es lo que esta favoreciendo no me esta favoreciendo, pero si eso le digo al abogado del diablo porque así le decimos al de docencia y no me entiende, pues que se puede hace.
(*PLÁTICA INFORMAL 4*)

En el plano general de las asignaturas, también existen problemáticas.

Y la otra el poco tiempo de clase, no se puede, qué haces...si tú quieres planear es poco tiempo para la asignatura. Yo les decía vamos a cambiar a módulos o algo así. A pesar de que tienes tres clases a la semana, es muy poco tiempo. Eso en general revienta al alumno. Por eso es que no puede. La cargaron de optativas, de materias por semestre 6 o 7 UA; revienta al alumno (*PLÁTICA INFORMAL 4*)

La ENED como institución

La tercera y última categoría corresponde a la ENED vista como institución educativa del nivel superior. Asimismo, esta integrada por seis subcategorías: dinámica institucional, fantasma institucional, micropolítica institucional, luchas de poder, mecanismos de control y contexto institucional.

a. Dinámica institucional

La primera subcategoría, abarca lo que es la amplia gama de pensamientos, movimientos e ideologías de los diferentes actores que conforman el entramado institucional de la ENED.

A lo largo de los 4 planes de estudio de la ENED, por órdenes jerárquicas se ha conformado grupos de trabajo para dar diseño, seguimiento y gestión de los planes de estudio, para el actual plan el grupo se denominó la CERC. Los docentes integrantes tuvieron muchos problemas para decidir sobre cuáles materias se incluían.

Tuvimos muchas reuniones de trabajo, incluso materias que no estaban o quedaban fuera del plan varios profesores “saltaron” y pidieron que metieran las asignaturas que anteriormente impartían clase, porque o sino que materias impartirían. Te digo que esto es un relajo. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Se van a cambiar cosas del plan vigente, yo no sé qué, ya no estoy, pero en un primer momento si estuve, unos agarrones durísimos de porque deberían de llamar así o de determinada forma. No era esta administración era otra estaba el Dr. Oscar Reséndiz como subdirector académico, Sergio Hernández jefe de docencia, subdirección académica, se reunía Estrella, yo, Alcántara. En último momento la Mtra. Chela, Germán Amador, Víctor Hernández y ahí nos encerrábamos en lo que era el salón pequeño de este lado (CO señalando hacia afuera) y pasábamos horas y horas a veces hasta las tres de la tarde y... escribir, escribir y volver a redactar. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Para el caso del proyecto integrador, las interpretaciones para abordar en la práctica trajo consigo muchas implicaciones

Ese es trabajar bajo proyecto integrador en los términos de esa carrera o carreras. Trabajar de manera integral para un fin. Entonces decíamos como le hago, ahí está el rollo, como le hago. Entonces como nadie le entendió, el jefe de docencia que estaba en ese tiempo creyó entender y no así le vams a hacer decía, y dije bueno ¡bah! Y dijo: miren vamos a ir a las escuelas, miren a ver ¿y luego? Hacer prácticas ¿Cuáles prácticas? No ni madres este es un proyecto integrador, no inventes (risas)... *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Actualmente se está trabajando sobre el plan de estudios y una posible modificación

Créeme, así como se gestionó el plan 2012; va estar. Así para que haya otra modificación no te preocupes va estar. Hay personal dispuesto a trabajar, que están ahí trabajando. Vas a ver que va estar. La bronca no es el rollo administrativo como ahora se da la administración de la ENED, traen en chinga todo eso a ver reportes, cuántos alumnos van a hacer el servicio

social, cuándo van a iniciar, cuándo van a terminar. Todo está controlado, pero de lo van a hacer lo van hacer, de que va haber tiempo también. (PLÁTICA INFORMAL 3)

Además, la misma dinámica que se vive en la ENED dificulta el trabajo colegiado, por eso a partir de lo acontecido con el plan 2012, se decidió una persona trabajara en la actualización del plan, pero a su vez el informante se contradice sobre dicha postura.

Sí, nos alteramos, si nos involucramos somos un desmadre, mejor que lo piense y lo incluya un solo pensamiento (Refiriéndose al Departamento de psicopedagogía). Así con tu maestría (refiriéndose a LCM1), a mí me vas a decir cómo le voy a hacer aquí o sea así me vas a evaluar. Si ni si quiera hubo evaluaciones. A no solo eso me vas a enseñar... (PLÁTICA INFORMAL 3)

le digo la chamba de la LCM1 desde su maestría, desde su formación está viendo desde ahí el plan. Pero háblame desde el entrenador. No sé qué va a cambiar, es más hoy por hoy no sé qué va a hacer. Todo digitalizado y lo quieren así (CO a qué se refiere con todo lo quieren digitalizado ¿Qué materiales? ¿Quién lo está solicitando?). Es más, ve como hablo, soy una persona muy difícil y ella no se puede quitar el favor. Es una parte difícil ¡Madres! Chocamos. Entonces yo ya no sé. Es más, los horarios e que se puso el avance, están en mis horarios de clases. Así es como yo visualizo el plan. (PLÁTICA INFORMAL 3)

b. Apariencia institucional

La segunda subcategoría, tiene que ver con lo que en apariencia o supuestamente funcionamiento en la organización de las tareas administrativas, académicas y de roles de la ENED. El primer dato importante son la práctica de un departamento y las prácticas docentes.

Ahora, también debes saber que aquí tenemos prácticas de simulamiento en esas cosas. Por ejemplo, les digo préstame tu programa fulano de tal, mmm... así por ahí los tenemos, así en versión digital; por ahí debe de andar, déjame checar. Otra cosa creemos entender el enfoque por competencias cuando nuestras prácticas son las mismas. Ahí fantasmearlo el curriculum oculto. (PLÁTICA INFORMAL 4)

El mismo informante de manera general manifiesta la labor de la planta docente de la ENED.

Y eso no molesta, me molesta las cosas como se están haciendo, como estamos trabajando, estamos mal y ya vamos a meterle a trabajar y la verdad es un desgaste estar así y no saber que rumbo tomar. (PLÁTICA INFORMAL 4)

Asimismo, el informante tocó el tema de los docentes de tiempo completo y las tareas designadas a la investigación, el resultado habla por sí solo.

En cuanto a la planta docente de la ENED, por ejemplo, se trató de hacer un convenio con CONACYT, en donde en su convenio que los docentes de tiempo completo deben tener un máximo de 6 o 8 horas frente a grupo y lo demás a la investigación. Y me dice el director donde está la lista nuestra de investigadores ¿Cuál we? (risas de ambos) ¿Cuál le digo? La de tiempo completo ¿Cuál? Pues si no tenemos investigadores. (PLÁTICA INFORMAL 4)

En relación al personal que contratan y el perfil profesiográfico para cualquier docente quiera impartir clase en la ENED.

No bueno, pero mira vamos a contratar a otro profe para proyecto integrador. Entonces por lo tanto es lo mínimo. Entonces para empezar lo contrataron hace tres o cuatro años, no conoce la escuela, no conoce los programas, no conoce la currícula, no conoce o el tipo tiene otra formación. (PLÁTICA INFORMAL 4)

Yo estuve proponiendo una asignatura o una unidad de aprendizaje sobre Legislación deportiva, porque los egresados no saben cobrar, los egresados no saben cuál es su ámbito laboral, no saben sobre leyes laborales, sobre contratación. Mmm.. me dijeron se escucha padre. A pero cuando dijeron esta la puede dar este wey, no ma... como la va a dar él. Tienes que contratar a un especialista en esta área. Ahí está la asignatura y estamos tratando que alguien la pueda dar. Entonces este tipo de situaciones como todo, cambiales aquí, cámbiale acá y ya está afectando a terceros. (PLÁTICA INFORMAL 4)

c. Micropolítica institucional

La tercera subcategoría, comprende todos aquellos elementos o acciones comprendidas por un sujeto o grupo de sujetos a efectos de conservar o ganar poder con el cual enfrentan sus intereses a otros que lo sienten como amenazas para consecución de los propios.

En relación a esto la plática informal se menciona como ha ido influyendo el arraigo deportivo de los diferentes directores generales y tensar hacia las disciplinas deportivas que no considera de su agrado, por ejemplo, el fútbol.

Además, es lo que no entiendo muchos directores, por ejemplo, el director anterior no apoyaba mucho al fútbol, pero era neutral en sus decisiones. Existió un tiempo donde fútbol lo quería cambiar al turno vespertino, pero el actual director de plano no quiere la especialidad; la quiere desaparecer. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

El pasado director general fue quien gestionó el actual plan de estudios, por decisión de él más su grupo de trabajo plasmó la necesidad de rediseñar un nuevo plan de estudios.

Entonces no por así por el entonces Director General de ese entonces dice, pues creo que nos hace falta realizar un rediseño a nuestro plan, así por así. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Específicamente el mismo informante refiere cuál fue el discurso del entonces director para empezar con el diseño curricular del nuevo plan

vamos a este a hacer una reestructuración o vamos a implantar uno nuevo. No es que ya nos dimos cuenta que nuestro modelo ya esta bien, solo que simplemente no lo pudimos operar. ¡Ah, órale! Y creo que nunca lo vamos poder operar, porque muy sencillo son las mismas prácticas de antes. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

A un nivel de concreción curricular mayor elevado, en la plática tres el informante crítica el poco interés de instituciones como la SEP y CONADE sobre el desarrollo curricular del plan vigente.

Y olvídate el pendejete este que es político no le interesa venir y resolver este plan de estudios. Ni la SEP, ni la CONADE les interesa resolver es algo platónico-idealista. (PLÁTICA INFORMAL 3)

En su mismo discurso menciona sobre la política curricular bajo la cual está sustentado el plan de estudios y la labor social que no corresponde al entrenador deportivo, pero la hace.

que no nos corresponde, pero la chamba se hace, pero que sería nuestra labor no lo sé. Pienso que tenemos la capacidad. Ahora que ampare en un plan de estudios, da una obligación ¡claro! ¿Dónde está la formación? ¿Dónde está? Si quieres yo la doy, dónde está. A pues esta en población especiales ¡Ay ahí!, pero no está, sería más de la educación física. (PLÁTICA INFORMAL 3)

Para terminar, en la plática cuatro el informante refiere como políticamente la planta ha ido cambiando desde sus orígenes hasta la actualidad.

En un inicio en la ENED la planta docente era puro egresado de la ENED, conforme va pasando el tiempo ahora los docentes son egresados de la ENED. Actualmente creo que es mitas y mitad. Ahí se ven las luchas de como ver el deporte. (PLÁTICA INFORMAL 4)

A manera personal el mismo informante menciona sobre el desacuerdo del discurso político que maneja en la ENED.

De hecho, he sido una persona directa del grillero no me bajan. La verdad no lo hago por joder no podemos trabajar así y terminar con un discurso político. (PLÁTICA INFORMAL 4)

d. Luchas de poder

La cuarta subcategoría, los datos encontrados describen las relaciones antagónicas de diferentes actores educativos en la ENED, además de sus intereses que buscan su beneficio personal. Se parte en un primer momento de la propia investigación de la investigación en la ENED, es decir que labor están haciendo los docentes. Al sentirse amenazados obstaculizan la labor investigativa.

Ahora otra cosa aquí no les gusta que evalúen a los profesores, por ejemplo, yo hice una investigación sobre las formas de enseñar de los

profesores bajo dos enfoques obtuve resultados; un docente de corte tradicionalista y otro cognitivo, es decir; constructivista no te imaginas el problema que tuve al realiza la investigación. Los docentes no cooperan, por qué me vas a evaluar, sobre que vas a realizar la investigación, por qué me preguntas eso. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

No... no... sabes la información que encontré, incoherencias e inconsistencias. A todo esto no les gusta aquí que los investigues, que hagas investigación; los evidencias. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

En un segundo momento antes de conformar el grupo de la CERC la invitación se hizo solo a un grupo de docentes y posteriormente la invitación se hizo extensiva a la planta docente.

Al principio no me tomaron en cuenta como siempre acarrearón a los docentes allegados al Dr. Williams. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Para llevar a cabo la elaboración del plan de estudios dentro de la CERC existen posicionamientos para la formación del futuro entrenador deportivo.

la LCM1 señala que dentro de la CERC existe varios posicionamientos sobre el plan de estudios, pero al final de todo se le otorga el liderazgo al Dr. Alcántara para llevar a buen término el plan. Al respecto el Dr. Alcántara, aunque su formación es de médico cirujano sabe del tema del currículum. *(PLÁTICA INFORMAL 1)*

Se crearon talleres que complementaban la currícula. Tuvimos una discusión muy fuerte sobre el área psicopedagógica si deberían ser tres o deberían ser dos y los nombres que deberíamos poner. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

De la misma manera entre profesores con la CERC existen posicionamientos divergentes.

Tuvimos muchas reuniones de trabajo, incluso materias que no estaban o quedaban fuera del plan varios profesores “saltaron” y pidieron que metieran las asignaturas que anteriormente impartían clase, porque o sino que materias impartirían. Te digo que esto es un relajo. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Entre planta docente que conforma los ejes de formación y altos mandos de la ENED.

No sé quizás no es importante para los de “allá arriba” todo lo que tenga que ver con la psicología y pedagogía, didáctica, etc. las formas de enseñar y de aprender el comportamiento del deportista. Quizás le dan o le damos me incluyo a todas aquellas asignaturas que pegan directamente con el alto rendimiento del deportista y sobre la especialidad deportiva. Que no se te olvide que la ENED pretende formar especialistas en el deporte. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Si yo curse cuatro años como alumno y lo he vivido esta problemática, tampoco en realidad se nos toma tanto en cuenta, y decir algo o conversar sobre algo, sobre esto que esta sucediendo en nuestra institución con las autoridades y nada más te oyen y dicen ¡si aja y qué más! Me tiran de a loco. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Pues resulta que al cambiar la currícula, pues dicen no ya no se va incluir, ya no va por ahí la cosa. Sabes que no a pesar de que llevabas seminario investigación, se titulaban no sabes que yo no es entregar por entregar, también hay que pegarle a la investigación. Todas las tesis deben ser de investigación ahora. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

También entre profesores con formación de entrenador y educador físico existen diferencias

En un inicio en la ENED la planta docente era puro egresado de la ENED, conforme va pasando el tiempo ahora los docentes son egresados de la ENED. Actualmente creo que es mitas y mitad. Ahí se ven las luchas de como ver el deporte, yo egresado de la ENED lo veo de una forma, ellos lo ven de otra forma, complicado el asunto. Muchas luchas de poder. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Y lo que necesita esta escuela son entrenadores y se chingan cabrones. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
Complicado muchas luchas de intereses entre nuestra planta docente *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Entonces te digo mucha problemática aquí en la ENED, cada quien cuida lo que le interesa, yo tengo que dar esas clases y si no me pones dentro del plan no puedo dar clase, y sino no hay quien de esa unidad de aprendizaje

pues dentro de nuestra planta docente vemos quien la pueda dar, aunque no cumpla el perfil (risas) *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Los docentes con mayor trayectoria en la institución igualmente cuidan sus intereses.

Los docentes viejos también cuidan sus intereses, no quieren que los delejen, pero no cooperan. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Las disputas parten de la formación profesional de cada uno de los integrantes de la CERC y cosmovisión que tienen sobre educación y deporte.

Se contemplaba el plan desde el plano o la perspectiva de la formación de cada uno, unos como entrenadores, como sociólogos, como doctores y como psicólogos, etc. Tuvimos mucho problema con las asignaturas de inglés si eran optativas u obligatorias. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

De esta manera la ENED contrató especialistas en diseño curricular para tratar de remediar el daño o convencer a la planta docente para desarrollar un adecuado funcionamiento, la situación no fue del todo bien.

Pero la realidad es que es algo primordial, ellos llegaron con formación en diseño curricular, claro llego la Mtra. Rosa, esta no recuerdo bien, creo que hasta estuvo en la Pedagógica. Esta persona es cubana, esta señora muy bien la verdad. Y sabes que se terminó yendo. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Por otro lado, se trajo una especialista más para dar orientaciones en el proyecto integrador y se capacitó al personal docente sobre el tema de la investigación.

Cuando después de toda esta problemática contrataron a esta Mtra. y dijo no muchachos miren si quieren investigación. Dijimos sí, a bueno, a ok. Hagamos el curso y entonces y terminamos el curso y terminamos entendiendo lo que al final de cuentas la persona que no se encontraba decía, o sea nos dijeron lo mismo. Pero sorpresa cuando se asigna a los profesores, ponen a los profesores que no cursaron el curso de proyecto integrador ¡oh no! y dices tú no es posible, o sea tú tienes que poner a la gente que estuvo en el curso. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

e. Mecanismos de control

La quinta subcategoría, tiene que ver con las reglas explícitas y el incumplimiento de ellas se puede localizar los intereses divergentes de los actores institucionales.

El informante cuatro hace alusión del nuevo modelo pedagógico, la capacitación, etc, el cual está sustentado en plan vigente y como viven los docentes.

Y que, habido muchas resistencias por los docentes para este arribo a ese modelo, pero también las resistencia a formarse en ese modelo, es decir, la escuela sí hizo estos esfuerzos pero muy pocos tomaron e diplomado, yo tome el diplomado fueron 120 horas del diplomado somos 6 o 7 y los demás quien sabe no lo tomaron. (*PLÁTICA INFORMAL 4*)

Por su parte, en la plática informal dos el informante señala el grupo de especialistas que capacitaron al personal docente de la ENED para adoptar el nuevo modelo pedagógico y como lo vivenciaron los docentes

Las profesoras de Chiapas fueron las que nos capacitaron, pero qué crees muchos profesores no les hicieron caso y las profesoras terminaron por irse. (*PLÁTICA INFORMAL 2*)

f. Contexto institucional

Por último, en la presente subcategoría se alude a los elementos internos y externos que conforman y dieron origen a la ENED. En primer lugar, la peculiaridad de la ENED es que otros especialistas y/ o universidades han replicado sus modelos pedagógicos implementados en sus instituciones; por lo regular siempre ha sido así el contexto de la ENED desde el plan 1993 a la fecha, muestra de ello ha si lo evidencia la siguiente plática informal.

En realidad, fueron pocos maestros “especialistas” con un grupo de pedagogas de Universidad de Chiapas que fueron las que trajeron su modelo por competencias del plan de Agronomía. (*PLÁTICA INFORMAL 2*)

Por consiguiente, en la ENED dentro de su planta docente existen pedagogas, pero no con la formación en diseño curricular y los pocos que creen saber las orientaciones teórico-metodológicas curriculares es aun endeble. Es por eso para diseñar el plan de estudios lo ven como una tarea complicada; no saben, no cooperan, pero a la vez se indignan.

Pero aquí nadie sabe sobre diseño curricular, ni tú ni él lo van hacer; son muy complicados, vamos a traer especialistas. Entonces así fue como vino la gente de Chiapas, conocidas del entonces Director y la gente de acá de indigna. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

La situación se agravó cuando más adelante trajeron a una doctora de DGENAM para ayudar a entender el proyecto integrador, en vez de ayudar según el informante llegó a confundir más al personal docente.

Después de que se fueron las chiapanecas, llegó una Mtra. y dijo: no, no el proyecto integrador es así y asado, mmm... más nos confundió. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Otra situación sobre el contexto de la ENED es sobre el apoyo que se le da a la especialidad deportiva fútbol, de acuerdo a la plática informal son varios directores los que han tratado de sabotear dicha especialidad.

Además, es lo que no entiendo muchos directores, por ejemplo, el director anterior no apoyaba mucho al fútbol, pero era neutral en sus decisiones. Existió un tiempo donde fútbol lo quería cambiar al turno vespertino, pero el actual director de plano no quiere la especialidad; la quiere desaparecer. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Otra característica del contexto de la ENED es el medio personal y laboral en el que se desenvuelve el estudiante.

Mira de mi especialidad y creo que es una característica de la ENED, que muchos fueron deportistas en sector amateur y alto rendimiento, entonces ayuda mucho. También muchos cuando entran aquí ya están trabajando y pocos aun no. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Fíjate que ahora los alumnos están entrando trabajando. Ya cambia totalmente el contexto. Por ejemplo, el 35% ya entra con trabajo. Ya traen un conocimiento empírico. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Al plantear la situación en el contexto que se encuentra el egresado de la ENED frente a los deportistas de alto rendimiento y después deciden ser entrenadores.

Y además culturalmente prefieren al jugador que, al entrenador, aunque sea el peor para entrenar, seguimos a la estrella y eso no hemos podido acabar. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Las luchas de poder entre entrenadores deportivos y los educadores físicos es otra característica del contexto institucional de la ENED

sí, no es que no nos interese si nos dan plaza o no. Aun así consiguen trabajo, la necesidad social está ahí. Otra de las cosas o problemáticas que encerramos aquí en la escuela. Es que la mitad somos egresados de la escuela (ENED) y la otra mitad son los fundadores. Se viene un jale cabrón. Nuestra ventaja son dos: es que somos de la escuela, y el segundo ya se chingaron los cabrones somos entrenadores. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Y lo que necesita esta escuela son entrenadores y se chingan cabrones. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Es que la política del espectro es amplia. Es que la situación social nos indicó que es una enfermedad... una patología (la obesidad) que es una enfermedad sistémica que va ocasionar un derrame muy fuerte arriba de 78 mil millones de dólares. Son muchísimo y esa es responsabilidad de educador físico, es más el educador físico no se da abasto. Pues vamos a ver que viene. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

En un inicio en la ENED la planta docente era puro egresado de la ENED, conforme va pasando el tiempo ahora los docentes son egresados de la ENED. Actualmente creo que es mitas y mitad. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

Ahora con el nuevo plan de estudios los docentes, las diferentes áreas o departamentos que conforman el entramado institucional de la ENED apuestan

por la investigación a partir de los estudiantes han depositado esa labor en conjunto con la planta docente; motivo por el cual existen posturas claroscuras.

Ahora la nueva tendencia es la investigación en el chavo y tenemos que competir contra otras universidades particulares, pero si sacamos los dos aspectos que no es nuestra obligación o labor no, pero el aspecto mediático que da la SEP-CONADE parte al cien, etc. yo estuve en eso; se aplicaron mal, fue un desastre. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Déjame vivir, qué necesito vivir ¿Qué necesito investigar? Eso es lo que le decía a una alumna de un grupo de alumnos, porque les voy a lavar el “cocowash” para el Tricongreso para que nos ayuden. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

Por último, al plantear el papel que juega el eje psicopedagógico en la conformación del contexto institucional de la ENED a través de sus planes de estudio, las respuestas son desalentadoras.

Mmm... cuando llegue en el 88' estaba trabajando con el primer plan y ese enfoque no recuerdo bien, creo que eran 7 asignaturas de ese corte, pero en el plan 1993 eran 5. Para el plan 2005 5 y para el 2012 solo 3. Como puedes ver el pasar de los años de los planes de estudio se le ha dado menor importancia. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

No sé quizás no es importante para los de “allá arriba” todo lo que tenga que ver con la psicología y pedagogía, didáctica, etc. las formas de enseñar y de aprender el comportamiento del deportista. Quizás le dan o le damos me incluyo a todas aquellas asignaturas que pegan directamente con el alto rendimiento del deportista y sobre la especialidad deportiva. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*

Es que la historia es diferente. Lo fueron bajando porque los cubanos impusieron su modelo (CO en plan de 1993 son 5, pero conforme fueron rediseñando el plan bajaron hasta llegar al actual plan). Las distintas políticas y las necesidades eran otras. Y ahora todo es más digitalizado, es más rápido es otro nivel ya no para esta formación. Se baja ni madres, si los vas a formar lo vas a formar en su contexto. Si le entras en las fases sensibles, si es una clase de educación física, si es una clase modelo. Espérame no son máquinas. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

4.4. Sobre lo cuantitativo

En este apartado se mencionan los elementos que componen la perspectiva cuantitativa, tales como: participantes y muestreo, técnicas e instrumentos, el procedimiento para llevar a cabo la elaboración del cuestionario y análisis de los datos obtenidos del mismo.

Participantes y muestreo

Para el caso del cuestionario, en un inicio se realizó un muestreo no probabilístico intencional o de conveniencia, considerado por Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 189) “como muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación”. Una parte para integrar la muestra se realizó por invitación directa a una especialidad deportiva; se trató de gente dispuesta a participar en el trabajo. Posteriormente, al tener complicaciones en el acceso de las demás especialidades deportivas se utilizó la estrategia no probabilística “bola de nieve”, en este caso algunos de los sujetos encuestados se le solicitó información de más sujeto que cubrieran las características necesarias e interés para el trabajo.

El estudio se desarrolló con un total de 30 estudiantes de octavo semestre; 21 sexo masculino y 9 del sexo femenino (ver tabla 3).

A partir de lo anterior, los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Que sean estudiantes próximos a egresar.
- Que los participantes pertenezcan a la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos.
- Se contempló exclusivamente a los estudiantes de octavo semestre de las diferentes especialidades deportivas, por considerar que dentro de la institución es el semestre próximo a egresar, al margen de que la información que los mismos puedan ofrecer resulta valiosa en sí misma frente a la información que nos puedan proporcionar otros colectivos.
- Que desearan participar voluntariamente y que no se encuentren bajo los efectos de alcohol o drogas.

Tabla 3. Participantes en el enfoque cuantitativo.

PARTICIPANTE	EDAD	GÉNERO	SEMESTRE	ESPECIALIDAD DEPORTIVA	TRABAJA	INSTITUCIÓN	PUESTO
1	26	H	8	Fútbol	1	Escuela de iniciación	Entrenador
2	21	M	8	Luchas Asociadas	1	Internado Madero	Entrenador
3	30	H	8	Fútbol	1	Colegio	Entrenador
4	22	H	8	Fútbol	1	CEFOR Santos México	Entrenador
5	22	H	8	Futbol	1	Club América Coapa	Entrenador
6	21	M	8	Fútbol	1	Pumas México	Auxiliar Técnico
7	35	H	8	Esgrima	1	SEDENA	Capitán Segundo
8	25	M	8	Fútbol	2	-	-
9	35	H	8	Fútbol	1	Lomas Sporting	Entrenador
10	29	H	8	Fútbol	1	Tigres Lindavista	Director Técnico
11	22	H	8	Fútbol	1	Omitio respuesta	Entrenador
12	24	H	8	Esgrima	1	DIF, Sala de Armas	Entrenador
13	27	H	8	Fútbol	1	Santos CDMX	Entrenador
14	26	H	8	Fútbol	2	-	-
15	22	M	8	Tenis	1	Real Club España	Entrenadora
16	26	M	8	Fútbol	2	-	-
17	24	H	8	Futbol	1	Omitió respuesta	Entrenador
18	29	M	8	Futbol	1	Club Deportivo Toluca Xochimilco	Entrenador
19	31	H	8	Voleibol	1	Deportivo y Clases particulares	Entrenador
20	22	M	8		2	-	-
21	27	H	8	Basquetbol	1	Centro Deportivo	Entrenador
22	22	H	8	Natación	1	Wellnes Club Snaci	Profesor de natación
23	24	H	8		1	Gimnasio	Entrenador
24	23	H	8	Tenis	1	Omitió respuesta	Entrenador
25	35	H	8	Tenis	1	Club Lomas	Instructor deportivo
26	36	H	8	Esgrima	1	Omitió respuesta	Entrenador
27	24	H	8	Futbol	1	Universidad Anáhuac	Preparador físico

PARTICIPANTE	EDAD	GÉNERO	SEMESTRE	ESPECIALIDAD DEPORTIVA	TRABAJA	INSTITUCIÓN	PUESTO
28	24	H	8	Fútbol	1	Deportivo Los Galeana	Director Técnico
29	28	M	8	Gimnasia	2	-	-
30	32	H	8	Voleibol	1	Deportivo Particular	Entrenador

Fuente: Elaboración del autor.

Instrumentos y técnicas

Para el segundo instrumento, el cuestionario (véase anexo 2) y como apoyo técnico se utilizó el cuadernillo de códigos que se construyeron a la par; todo ello con el fin de lograr un adecuado desarrollo del trabajo. Para el caso del cuadernillo de códigos se utilizó para tener un mayor control en las respuestas, datos y recogida de información. Para su elaboración, se pensó en las categorías de análisis; es decir, las secciones y lo que se pregunta corresponderían a las variables. En esencia, lo que interesa analizar es el eje curricular psicopedagógico, pero se intenta saber desde una visión holística la relación de variables del plan de estudios 2012. En este caso para sopesar el contexto general del plan y programa de estudios.

De esta manera ¿Por qué utilizar cuestionario para estudiar la formación inicial de los entrenadores deportivos y analizar el plan de estudios 2012 de la ENED? El cuestionario se define como un conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Resulta eficaz para conocer la magnitud sobre un fenómeno social, la relación existente con otro fenómeno, indagar cómo o porque ocurre y, dadas las características de la investigación es el instrumento idóneo para recolectar información precisa. El cuestionario permitió la recolección de datos provenientes de fuentes primarias, en otras palabras, de un conjunto de personas que poseen la información (opinión) que resulta de interés (García-Córdoba, 2009).

Es importante destacar que a través del cuestionario es que se puede medir variables o conceptos y la finalidad central es obtener datos de un amplio grupo de

personas con respecto al problema de investigación. De tal manera dicho instrumento se utiliza para recolectar información de muestras o poblaciones pequeñas, y su objetivo es obtener, de un amplio margen de personas, respuestas consideradas como equiparables o uniformes, esto es, que su información posee el mismo peso, y partir de ello los datos se agrupan o comparan (García-Córdoba, 2009).

Dicho lo anterior, es pertinente señalar que el cuestionario utilizado se optó por redactar preguntas cerradas y una pregunta abierta, la cual se entiende de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) como “son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas. Además, resultan más fáciles de codificar y analizar” (p. 217); asimismo, se prefirió otra razón porque en su mayoría se eligieron ese tipo de preguntas es por que se considera que previamente se puede delimitar las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas. Por ende, las preguntas cerradas son más fáciles de codificar y preparar su análisis. También, estas preguntas requieren menor esfuerzo por parte de los encuestados, que no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino únicamente optar la opción que sintetice mejor su respuesta.

Además, responder a un cuestionario con preguntas cerradas posee como ventaja “tomar menos tiempo que contestar uno con preguntas abiertas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 220).

Asimismo, el cuestionario (véase Anexo 2), permitió traducir, con preguntas precisas, el planteamiento del problema y diseñar un instrumento validado por expertos que permitió registrar con veracidad y confiabilidad las respuestas de los encuestados como señala García-Córdoba (2009). Además, conformar el cuestionario, implicó precisar mínimamente la distorsión de las respuestas de los encuestados, que refleje en sus respuestas la posición del sujeto, ya que algunas de las ventajas que se pueden obtener con lo anterior son: su aplicación requiere de un entrevistador calificado, permite abarcar un área geográfica más extensa, ofrece uniformidad de una aplicación a otra, puede contestarse por un mayor número de sujetos, puede comparar los resultados.

Para analizar la formación inicial, el cuestionario se estructuró en 16 ítems organizado en 6 secciones, a saber. La descripción teórica de cada una de ellas se presenta a continuación en el Cuadro no.12.

Cuadro 12. Descripción de las secciones que conforman el cuestionario.

No	SECCIÓN	DESCRIPCIÓN
1	Datos generales	Preguntas sociodemográficas y elección de carrera; en total tres (siete subpreguntas)
2	Formación extracurricular	Dos preguntas sobre formación paralela al plan de estudios
3	Plan de estudios	Preguntas sobre los contenidos del plan de estudios y sobre los contenidos y habilidades aprendidos por el estudiante en total dos (diecinueve subpreguntas)
4	Perfil de egreso	Preguntas sobre las seis competencias genéricas del perfil de egreso; en total una (veinticuatro subpreguntas)
5	Propósitos o finalidades	Pregunta abierta sobre la competencia general de la licenciatura. Preguntas sobre la pertinencia y el nivel de logro de las asignaturas que conforman el eje formativo psicopedagógico; en total una (doce subpreguntas)
6	Formación psicopedagógica	Seis preguntas (32 subpreguntas) sobre la formación psicopedagógica (aprendizaje, enseñanza, comunicación, evaluación, objetivos del aprendizaje deportivo, métodos de enseñanza y modelos de instrucción)

Fuente. Elaboración del autor.

La realización del cuestionario es precedida de cuatro momentos:

1. Primeramente, se hizo el diseño de las preguntas del instrumento con base a la metodología de Posner (2005); Orígenes del currículum y del plan curricular (grupo 1), Currículum formal (grupo 2), Currículum en uso (grupo 3) y Crítica curricular (grupo 4). De las cuáles se replanteó las preguntas para poder diseñar dicho cuestionario. Por tanto, hay un conjunto de preguntas previas relacionadas con el modo en que estructura el proceso de desarrollo curricular. También para examinar los problemas a los cuáles responde el currículo y las perspectivas teóricas que emplea. Posteriormente, hay un conjunto de preguntas acerca de la implementación del currículo, los factores que se debieron haber considerado o de hecho se consideraron. También se retomó los principios metodológicos de Hernández, Fernández y Baptista (2014) para consignar, formular y

caracterizar las preguntas que contiene el cuestionario. Asimismo, del análisis curricular realizado al plan 2012, se tomó algunas ideas para plantear las preguntas.

2. Posteriormente, se empezó a validar el cuestionario por expertos en el campo del currículum y el deporte. Los académicos que proporcionaron su ayuda son los siguientes:
 - Dra. Graciela Herrera Labra, profesora del Posgrado de la Universidad Autónoma de México, experta en currículum.
 - Mtro. René Vargas de la Universidad Nacional Autónoma de México, experto en deporte.
 - Mtra. Deyanira Velázquez Fuentes, profesora de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan del Instituto Politécnico Nacional. Experta en diseño de instrumentos de evaluación.

La actividad de validar el cuestionario por expertos, tuvo por objetivo detectar inconvenientes en la estructura y/o redacción de las preguntas de las diferentes secciones y establecer modificaciones al instrumento de evaluación.

Dichos cambios consistieron en eliminar secciones (elección de institución y carrera y formación continua) y preguntas innecesarias que no correspondían al objeto de estudio, de esta manera, sólo quedó seis secciones que conformaron el cuestionario.

3. Como tercer paso, se realizó una aplicación piloto del cuestionario a estudiantes en las mismas circunstancias que los expuestos en el apartado “participantes”, es decir, a estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión allí mencionados. También, en esta fase tuvo como propósito descubrir ventajas y desventajas en la redacción y claridad de preguntas y respuestas, lenguaje técnico del ámbito deportivo y tiempo de aplicación.
4. Finalmente, se aplicó el cuestionario por invitación directa a estudiantes de una especialidad deportiva. Pero al tener complicaciones a la apertura de las demás estudiantes de las especialidades deportivas, se utilizaron a los

sujetos encuestados para solicitar información de más sujeto que cubrieran las características necesarias e interés para el estudio. La aplicación del cuestionario fue durante dos semanas. Para la obtención y compilación de los datos la información se vació en una matriz de datos.

4.4.1. Otra forma de analizar los resultados

Consecutivamente, se trabajó con el cuestionario, en este caso se aplicaron a 30 estudiantes de octavo semestre. En este caso vació la información en una matriz de datos tipo Excel. El análisis de los datos se realizó el cruce de información con la observación participante, pláticas informales con los docentes y análisis del currículo.

Para el análisis de los datos obtenidos, se retomaron las seis categorías centrales (descritas en el capítulo 4, p. 17) del cuestionario, con el propósito de destacar los elementos que impactaron al grupo de estudio respecto a su formación inicial (véase Tabla 4).

Tabla 4. Categorías para el análisis de los datos del cuestionario

CATEGORÍAS CENTRALES	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
Datos generales	1 (1.1 a la 1.7); 2 y 3
Formación extracurricular	4 y 5
Plan de estudios	6 (6.1 a la 6.10); 7 (7.1 a la 7.9)
Perfil de egreso	8 (8.1 a la 8.24)
Propósitos o finalidades	9 (¿Sí o No? ¿Por qué?); 10 (de lado izquierdo 10.1 a la 10.6 y de lado derecho 10.1 a la 10.6)
Formación psicopedagógica	11 (11.1 a la 11.32); 12; 13; 14; 15 y 16

Datos generales

El grupo que integra el estudio se conforma de 21 hombres y 9 mujeres, con edades que oscilan entre 21 a 36 años; la preeminencia del género masculino es exclusivo del campo del deporte, debido a que es un rasgo característico de la población de la ENED, ya que socialmente predomina la imagen cultural de que la licenciatura que oferta en Entrenamiento Deportivo, es una profesión con hegemonía masculina desde tiempos remotos (Elías, 1995)

La especialidad deportiva de los 30 estudiantes de octavo semestre con más integrantes es el deporte fútbol (16) con 53.3%, mientras que el deporte de tenis y esgrima (ambos con 3) 10.0% y el 6.6% omitió su especialidad deportiva. Estos datos apuntan hacia dos aspectos: la inclinación de los estudiantes por especializarse en fútbol por ser el deporte más popular en México y, la otra, la especialidad deportiva con alta demanda en el mercado y con mayor recurso, apoyo y financiamiento económico.

Otro dato a resaltar y de acuerdo al autor que se consulte para su clasificación de los deportes; de la muestra de 30 estudiantes 19 estudiantes pertenecen a deportes de conjunto (fútbol, voleibol y basquetbol), 9 alumnos corresponden a deportes individuales (luchas asociadas, esgrima, tenis, natación gimnasia) y 2 omitió su deporte.

En cuanto a los estudiantes que se encuentran laborando antes de terminar su licenciatura el 83% ya se encuentran laborando en instituciones particulares 68%, el 12% en el sector público, el 4% en el sector social y 16% omitieron su respuesta; de estos datos el 30% trabaja en centros deportivos, los clubes cubren el 26.6%, también aparecen con gimnasio y escuelas particulares con el 3.3% y 6.6%, respectivamente. Asimismo, el puesto que logran desempeñar es entrenador 70.0%, el 10% director técnico y el 3.3% preparador físico. Por otro lado, el 17% no se encuentra trabajando.

Los datos arrojados por el cuestionario resaltan la peculiar característica de la carrera: antes de ingresar a la carrera ya laboran y la opción a partir de segundo o

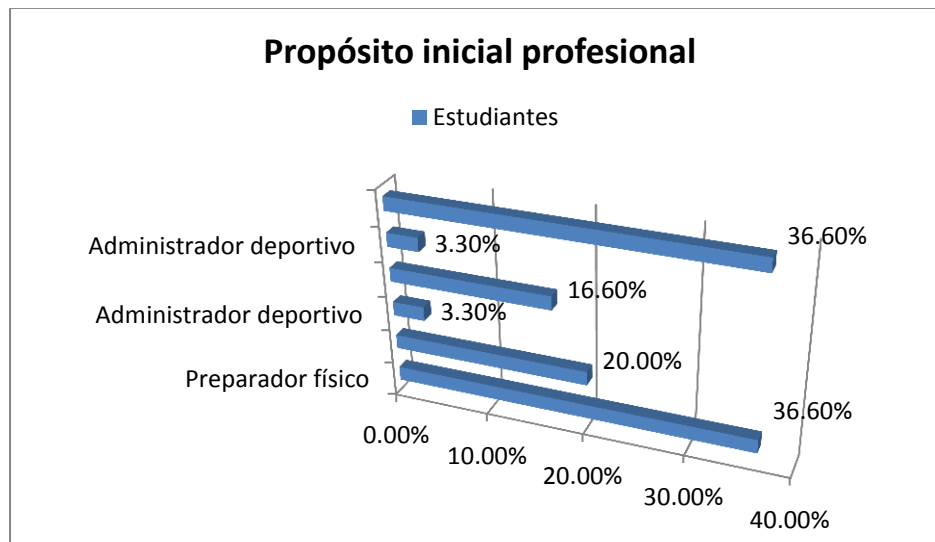
tercer semestre logran conseguir empleo. Otro dato interesante es que los estudiantes se encuentran laborando en el sector privado, esto nos dice que es el ámbito en donde existe mayor financiamiento, inversión y mercado de trabajo para el futuro egresado, por ejemplo, clubes, gimnasios, etc. La información arrojada mencionan que el campo laboral como centros deportivos alcanza un 44%, 16% en Escuelas de educación básica y sólo el 4% en clubs.

En relación con la orientación profesional y laboral del futuro entrenador deportivo y lo explícito en el plan y programa de estudios, es una clara orientación hacia la labor de entrenador. Al respecto sería interesante realizar un estudio en seguimiento de egresados y a empleadores para indagar porque razón el entrenador deportivo no se está desarrollando en las demás áreas laborales.

Respecto a la elección de la LED y especialidad deportiva, los datos muestran que 56.6% de los estudiantes eligieron la carrera por tener vocación, 26.6% por sus logros deportivos, 20% por prestigio de la especialidad y 16.6% por consejo de los profesores. Del otro extremo, por tradición familiar el 3.3%, el 6.6% percepción económica y facilidad de ingreso; 13.3% el plan de estudios y alta demanda en el mercado. Lo cual significa que el plan de estudios no es prioridad de los estudiantes para elegir la LED, todo pasa por la cuestión vocación y sus logros deportivos. Con los datos arrojados sigue permeando tener y desarrollar una carrera exitosa como deportista, sobresalir y ganar premios y medallas, es decir, el deportista tiene un capital cultural para, posteriormente, utilizarlo de plataforma para ser entrenador. En este caso, la formación recibida durante 4 años queda sustituida por el *practicum*.

Por último, los estudiantes al preguntarles sobre cuál fue su propósito profesional al iniciar la LED. El mayor propósito profesional lo obtuvo ser preparador físico y entrenador deportivo en alto rendimiento con 36.6%, 20% realizar investigaciones deportivas y director técnico 16.6%, mientras que del lado opuesto se encuentran administrador deportivo y coordinador con 3.3%.

Grafica 1. Propósito inicial profesional.



Con los anteriores datos se puede deducir que el estudiante se visualiza laborando en la elite del deporte, aunque no consideran del todo ser director técnico (también alto rendimiento), quizás porque este campo es muy difícil que un egresado de la ENED llegue a laborar en el profesionalismo. Los datos encontrados se contradicen porque eligieron la LED, si consideramos que ser preparador físico y entrenador en alto rendimiento son los campos laborales en donde el entrenador deportivo tiene mayor percepción económica, por el contrario, ser entrenador en iniciación el sueldo no es el esperado; entonces un motivo para elegir la LED y especialidad deportiva sería la opción percepción económica. No existe un punto medio de elección entre la vocación y percepción económica ¿Faltaría mayor orientación profesional para las futuras generaciones de entrenadores? O ser entrenador en iniciación ¿Es parte de una misma realidad social devaluada y desvalorizada?

Formación extracurricular

El análisis que concierne a la concepción formación extracurricular se considera en la Sección II del cuestionario, en el que se agrupan dos preguntas respecto a tomar paralelamente cursos para complementar su formación,

presentando en la gráfica las que destacaron de un total de doce opciones: especialidad deportiva, biomecánica, idioma, psicopedagogía, gestión, sociología, metodología, nutrición deportiva, psicología del deporte, promotor deportivo y biomecánica aplicada al tenis.

Los datos arrojados muestran una clara intención por seguirse formando paralelamente al curriculum oficial, en la especialidad deportiva 53%, gestión 22% e idiomas 16% y sólo psicopedagogía el 9%. Para el primer caso, a pesar que en el plan de estudios el eje de formación especialidad deportiva es la característica principal en la formación del plan vigente. Entonces deberíamos preguntarnos si lo “fuerte” del plan de estudios 2012 es cualquier especialidad deportiva ¿Por qué los estudiantes siguen buscando cursos extracurriculares para completar dicha especialidad? Respecto al segundo, es donde los estudiantes menos se encuentran laborando, tomar estos cursos puede ser una opción para ejercer más adelante dicho campo laboral. Por último, seguir invirtiendo en el área del inglés resulta benéfico si consideramos que el deporte se encuentra inmiscuido en la globalización y cualquier *salto* a otro país implica hablar, interpretar y leer el idioma inglés.

Las opciones que solo eligieron una vez fueron: nutrición deportiva, promotor deportivo biomecánica aplicada al tenis y psicología del deporte; siendo esta última de gran relevancia para el deporte si pensamos como desde el pensamiento de los grandes griegos *Mens sana in corpore sano* (mente sana y cuerpo sano) se sabe de la importancia de obtener un adecuado rendimiento estableciendo una relación armónica entre nuestro cuerpo y nuestra mente. Por lo tanto, actualmente parece evidente que el estado psicológico de los competidores deportivos influye de forma relevante en la obtención de sus resultados; de nada sirve si estoy bien preparado física, técnica y tácticamente, si no existe un balance de los factores psicológicos.

Dentro de esta misma sección al preguntar al estudiante la razón principal para tomar dicho curso las respuestas fueron similares. Las opciones que se presentaron: valor curricular, para solventar áreas de oportunidad, para

complementar mi formación académica, por presión institucional y por interés personal.

Destaca con un 42% la opción de complementar mi formación académica; un dato entre otros, refleja las lagunas de conocimiento que existe en las diferentes especialidades deportivas o algunos contenidos programáticos que no fueron profundizados o revisados en el aula.

En el mismo orden de ideas se presenta valor curricular 17% y presión institucional 7%. Del primero parece que en la actualidad en donde el mundo gira alrededor de la competitividad; entre más tengo más merezco. Reflejo de esto es en palabras de Bourdieu (1983) tener capital cultural en el aspecto educativo se abre la posibilidad de tener mayores herramientas para al ámbito laboral; mayores insignias, títulos, papeles y documentos que avalen el poder profesional de los futuros entrenadores. Del segundo, la ENED al querer estar en boga y moda de la investigación en el ámbito deportivo directamente influye para que a través de cursos, congresos, diplomados y afiliaciones a colegios relacionados con el entrenamiento deportivo el estudiante se *capacite*.

Por último, del lado opuesto interés personal con 34% se identifica incoherencia por un lado el estudiante manifiesta que tomar cursos relacionados con su especialidad deportiva para complementar su formación académica, y por el otro, seguramente se ocupa de tomar estos mismos cursos porque algún tema de su especialidad deportiva le llamo la atención o pretende profundizar o investigar.

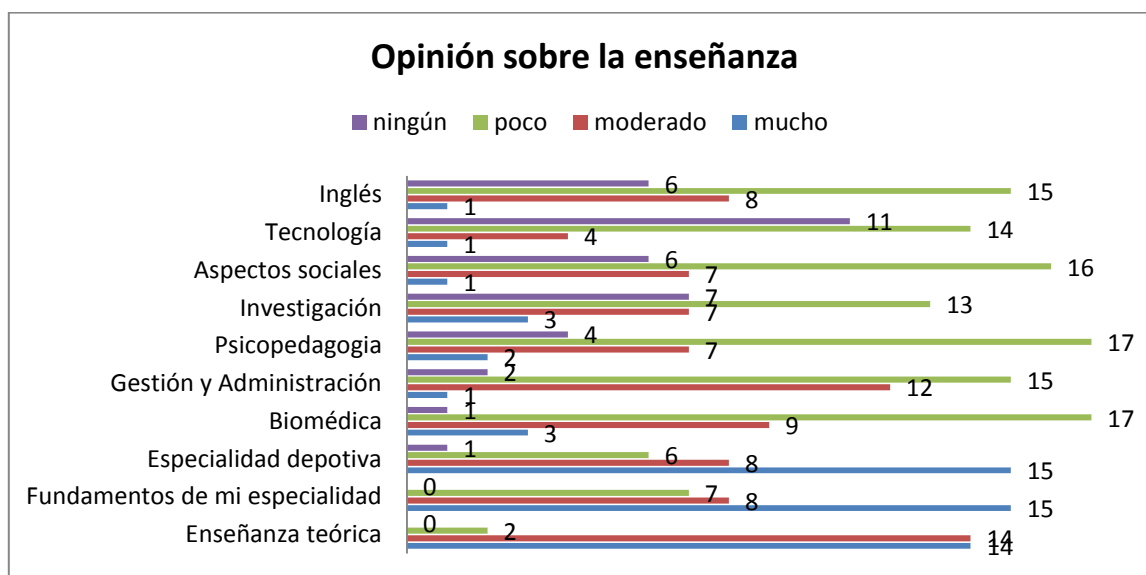
Plan de Estudios

De los treinta estudiantes de octavo semestre, respecto a la elección de la LED y especialidad deportiva recordar (véase categoría 1) que el 13.3% elegirían la LED y especialidad deportiva por la opción del el plan de estudios, lo que significa que la minoría no es prioridad su formación académica, más bien el interés sobresale por la vocación y los logros deportivos; una cuestión personal.

Por lo tanto, para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes de octavo semestre con la aplicación del plan, se presenta la evaluación que realizaron los sujetos respecto a las áreas en las que se hace énfasis durante su formación. La gráfica 2 muestra que el mayor énfasis estuvo en la enseñanza teórica, mientras que en el otro extremo se observa la falta de atención que se brindó a los contenidos psicopedagógicos.

La enseñanza de los fundamentos de su especialidad deportiva y especialidad deportiva tiene una mayor concentración que la enseñanza teórica en el rubro mucho énfasis, aunque no dejan de manifestar el poco énfasis que se les otorga. El área biomédica y gestión y administración despuntan la barra respectiva de moderado énfasis. Finalmente, el elemento psicopedagógico desciende al poco énfasis que se le da a la enseñanza de ésta índole. Todo esto coincide con la estructura y organización de los contenidos programáticos del plan de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo, recordando que la tendencia de formación especialidad deportiva es mayoría en Unidades de Aprendizaje (véase análisis curricular apartado Descripción del plan y elementos estructurales del programa 2012).

Gráfica 2. Opinión sobre la enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

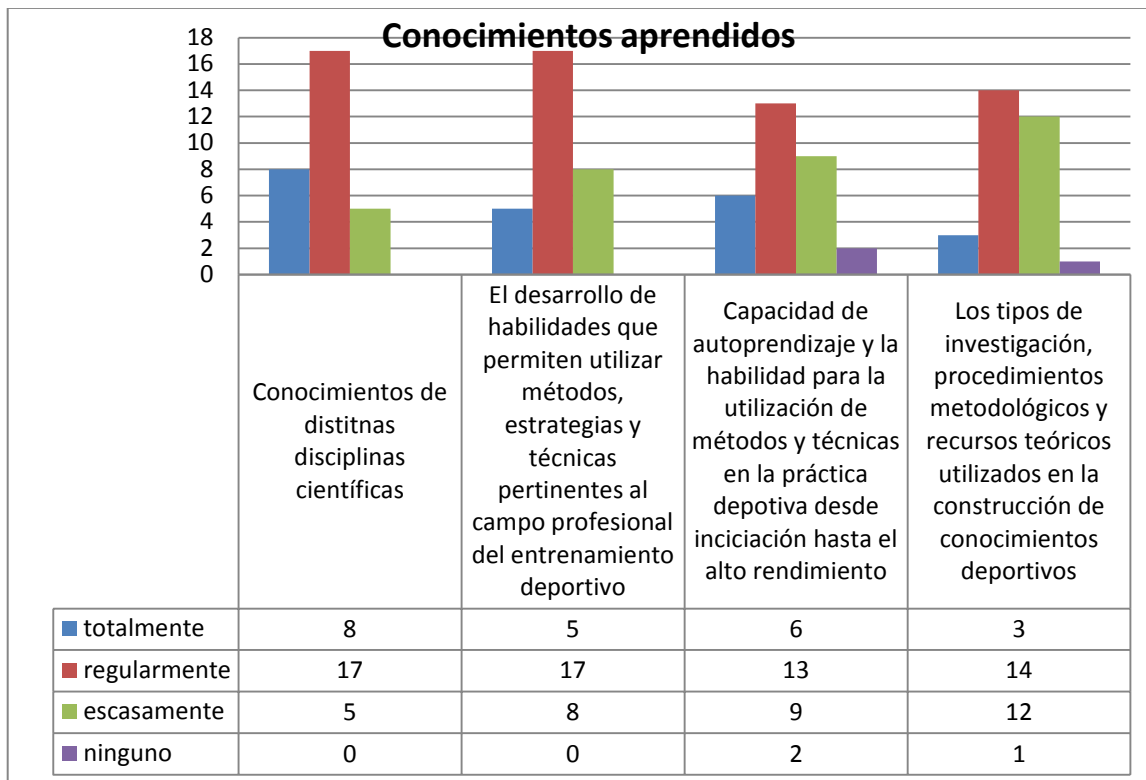
Otro elemento a resaltar y no aparece en la gráfica anterior es el abordaje de los contenidos en materia de investigación aplicada al deporte es el poco énfasis con 43.3%, moderado 23.3%, ningún 23.3% y mucho énfasis solo el 10%. Otra inconsistencia si se revisa la estructura y organización del plan de estudios, mapa curricular, misión y ejes de formación (proyecto integrador e investigación) se puede observar la supuestamente inclinación hacia que el estudiante realice investigaciones en el ámbito deportivo, el cual él no lo evidencia así.

La gran diferencia que se observa en los extremos denota la debilidad del plan para brindar una formación completa e integral, lo que impacta en el desempeño de los futuros entrenadores deportivos cuando se enfrentan en la vida laboral debido a la falta de artefactos para fortalecerse como entrenadores; delimitando su esfera de oportunidades y afectando la capacidad práctica y quehacer pedagógico del entrenador deportivo.

Con respecto a la opinión sobre conocimientos y habilidades aprendidos y a su vez en qué medida el plan de estudios se los proporcionó (pregunta 7). En la gráfica 3 se resumen los resultados.

Por ejemplo, proporcionar conocimientos de distintas disciplinas científicas que convergen en el campo de la profesión (ciencias biológicas, sociales y psicopedagógicas) es uno de los principales aspectos que los estudiantes mencionan como proporcional del plan de estudios, esto obedece a que la formación en recursos humanos en el deporte, es decir, el entrenamiento deportivo converge y tiene puntos de contacto con las ciencias aplicadas del deporte, entre ellas sociología, medicina, psicología, pedagogía, biomecánica, fisiología, anatomía, etc. Otra opción que proporcionó conocimientos y habilidades a los integrantes del grupo de estudio es utilizar métodos, estrategias y técnicas pertinentes al campo profesional. De esta manera el quehacer del entrenador deportivo es la de realizar acciones metodológicas en la preparación física, técnica, táctica y en la actualidad bases psicológicas; a través de la teoría y metodología del entrenamiento deportivo (programación del proceso de entrenamiento, su organización, seguimiento y control).

Gráfica 3. Conocimientos aprendidos.



Fuente: Elaboración propia.

En relación con la de capacidad de autoaprendizaje y habilidad para la utilización de métodos y técnicas en la práctica deportiva desde iniciación hasta el alto rendimiento, la medida que el plan de estudios de la LED le proporciono a los estudiantes fue regularmente con 43.3%, totalmente 20%, escasamente 6.6% y ninguno 6.6%.

Para matizar la medida en que el plan 2012 de la LED proporcionó conocimientos y habilidades específicos, en la siguiente tabla se presenta el indicador, las asignaturas, eje de formación y semestre donde se localiza dichos elementos que aportan para su formación académica del estudiante.

Tabla 5. Indicadores de conocimientos y habilidades proporcionadas por el plan 2012.

Conocimientos aprendidos	Asignatura	Eje de Formación	Semestre a impartir
Conocimientos de distintas disciplinas científicas que convergen en el campo de la profesión (ciencias biológicas del deporte, sociales y psicopedagógicas)	Análisis anatomo-fisiológico	Biomédico	1
	Estudio del ser. Conocimiento y deporte	Social	1
	Manejo de la pedagogía del deporte	Psicopedagógico	2
	Aplicación de la didáctica al deporte	Psicopedagógico	3
	Análisis bioquímico-fisiológico del ejercicio	Biomédico	2
	Análisis socio-histórico del deporte	Social	2
	Asignatura	Eje de Formación	Semestre a impartir
	Preparación psicológica del deportista	Psicopedagógico	4
El desarrollo de las habilidades que permiten utilizar métodos, estrategias y técnicas pertinentes al campo profesional del entrenamiento deportivo	Especialidad deportiva 1-8	Especialidad deportiva	1 al 8
	Planificación clásica	Especialidad deportiva	3
	Planificación deportiva contemporánea	Especialidad deportiva	5
	Seguimiento y control del rendimiento deportivo	Especialidad deportiva	6
	Desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas	Especialidad deportiva	4
	Aplicación de la biomecánica al deporte	Biomédico	5
	Análisis anatomo-fisiológico	Biomédico	1
	Análisis bioquímico-fisiológico del ejercicio	Biomédico	2
	Evaluación morfo-funcional del deportista	Biomédico	6
	Aplicación de la didáctica al deporte	Psicopedagógico	3
Capacidad de autoaprendizaje y la habilidad para la utilización de métodos y técnicas en la práctica deportiva desde la iniciación hasta el alto rendimiento.	Especialidad deportiva 1-8	Especialidad deportiva	1-8
	Planificación clásica	Especialidad deportiva	3
	Planificación deportiva contemporánea	Especialidad deportiva	5
	Seguimiento y control del rendimiento deportivo	Especialidad deportiva	6

	Desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas	Especialidad deportiva	4
	Aplicación de la biomecánica al deporte	Biomédico	5
	Análisis anatómico-fisiológico	Biomédico	1
	Análisis bioquímico-fisiológico del ejercicio	Biomédico	2
	Evaluación morfo-funcional del deportista	Biomédico	6
	Aplicación de los fundamentos de la especialidad deportiva	Deporte Complementario	1-6
Los tipos de investigación, procedimientos metodológicos y recursos teóricos utilizados en la construcción de conocimientos deportivos	Aplicación de las metodologías y estrategias de la investigación en el deporte	Investigación	1
	Manejo estadístico en el deporte	Investigación	3
	Asignatura	Eje de Formación	Semestre a impartir
	Aplicación de las TIC		1
	Estado del arte del deporte y del sistema de la preparación deportiva	Proyecto Integrador	1
	Análisis multidisciplinario del deporte y su preparación	Proyecto Integrador	2
	Diagnóstico situacional de las preparaciones deportivas	Proyecto Integrador	3
	Proyecto de investigación de la preparación deportiva	Proyecto Integrador	4
	Intervención para la mejora del rendimiento deportivo	Proyecto Integrador	5
	Evaluación del proceso de planificación y dirección deportiva	Proyecto Integrador	6
	Estudios y estrategias para el desarrollo deportivo en el campo profesional	Proyecto Integrador	7
	Proyecto integral el campo profesional	Proyecto Integrador	8

De estos conocimientos y habilidades aprendidos, las asignaturas que conforman los ejes proyecto integrador (8 asignaturas), biomédico (10), deporte complementario (6) y especialidad deportiva (24), evidencia de la formación que

favorece el plan. Como se ha venido mencionado en la categoría 2 (Formación extracurricular) y categoría 3 (Plan de estudios, primera parte) la característica y el énfasis se pretenden es formar especialistas en el deporte con elementos investigativos y biomédicos

En el otro extremo, parece con menor proporción las asignaturas que conforman social (2) y psicopedagógico (2), cuando en relación a esta última debería tener mayor peso por la relación de la práctica del entrenador, es decir, proceso de enseñanza aprendizaje de su especialidad deportiva, contenidos, características de los deportistas, didáctica y conocimiento del contexto de la institución, centro deportivo o escuela.

Perfil de egreso

La opinión de los estudiantes de octavo semestre sobre su perfil de egreso resulta interesante a partir de las seis competencias genéricas y de las características principales del plan y programa de estudios, es decir, el énfasis a los ejes de formación especialidad deportiva y proyecto integrador (orientar la formación hacia la titulación, y principalmente, la investigación). Afirman su opinión totalmente logrado respecto a la competencia disciplinar *Conduzco el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo deportivo* correspondiente de la competencia genérica *Dirigir la práctica deportiva o la actividad física en diferentes poblaciones*, mientras del otro extremo consideran logrado la competencia disciplinar *Aplicar las metodologías para solucionar problemas del campo profesional* perteneciente a la competencia genérica *Generar y divulgar conocimiento científico en el deporte*; a pesar de ello, en la siguiente tabla y gráfica se puede observar que no había una competencia amplia sobre ese rubro del perfil de egreso debido que en la opinión que externan los estudiantes es la que aparece con menor nivel de logro.

Tabla 6. Número de logro de competencias disciplinares por los estudiantes.

Competencia genérica	Competencia disciplinar	Número o nivel de logro
Dirigir la práctica deportiva o la actividad física en diferentes poblaciones	Conduzco el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo deportivo	104
Elevar el rendimiento deportivo	Conduzco el entrenamiento deportivo	103
Preparar deportistas de las diversas ramas y categorías	Aplico los conocimientos de las ciencias del deporte para resolver problemas profesionales	94
Detectar y desarrollar talentos deportivos	Detecto y selecciono talentos deportivo	84
Gestionar y administrar instituciones prestadoras de servicios deportivos	Elaboro e implemento programas que mejoren la calidad de vida de la sociedad a través de actividades físicas y deportivas	81
Generar y divulgar conocimiento científico en el deporte	Aplico las metodologías para solucionar problemas del campo profesional	80

En la tabla anterior se puede observar el número total respecto al nivel de logro de las competencias disciplinares, según teniendo en cuenta la escala de totalmente logrado, logrado, poco logrado y no logrado. Como se mencionó en líneas arriba la competencia disciplinar *Conduzco el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo deportivo* es la que tuvo mayor nivel de logro, de hecho, por encima de otra competencia desde nuestra consideración más importante *Diseño actividades físicas para las diferentes poblaciones acordes con su nivel y grupo etario* (90 puntos) correspondiente a su misma competencia genérica. La cuestión es la siguiente: conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva poner en juego varios elementos procedimentales propios de la práctica y quehacer del entrenador deportivo; conducir, facilitar, guiar o ser un mediador corresponden al enfoque pedagógico constructivista, pero al constatar con la observación participante los estudiantes aún siguen haciendo uso de modelos tradicionalistas, producto de las mismas prácticas de sus mentores. El punto es el estudiante conduzca el proceso de enseñanza-aprendizaje para el

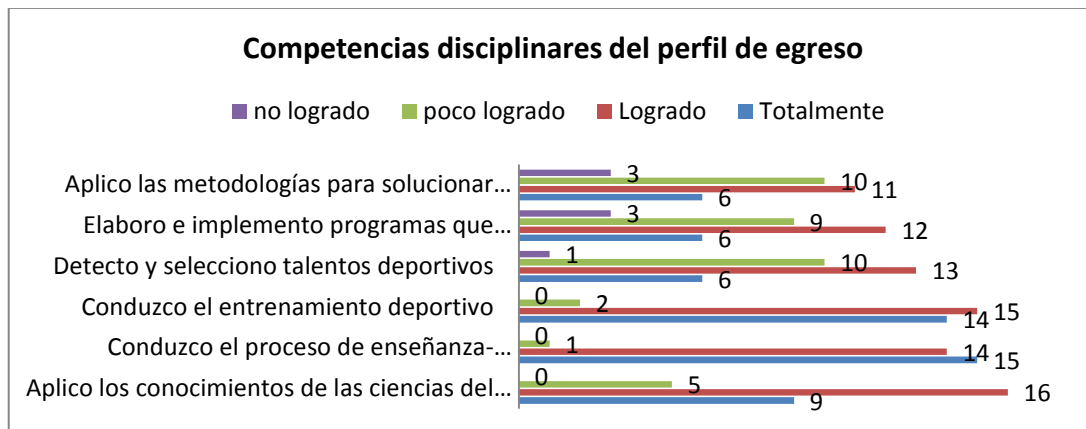
desarrollo deportivo, pero resulta ser muy amplio y ambiguo si lo comparamos con el llamado enfoque por competencias.

La siguiente cuestión, es no restarle méritos a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del estudiante, la situación aquí es que los estudiantes opinan respecto al nivel de logro más elevado a dicha competencia que a la de *Diseño actividades físicas para las diferentes poblaciones acordes con su nivel y grupo etario*, cuando se puede considerar antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la fase interactiva debe ser precedida por una fase preactiva; formulación teórica y metodología del entrenamiento deportivo y planificación tomando en cuenta el mismo diagnóstico del deportista.

En la misma tabla se puede observar algo similar en la competencia genérica *Elevar el rendimiento deportivo* de la competencia disciplinar *Conduzco el entrenamiento deportivo* es la que tuvo mayor nivel de logro, de hecho, por encima desde nuestra opinión más importante que *Planifico el entrenamiento deportivo con base en las ciencias del deporte* (100 puntos). Desde nuestra perspectiva primero se tiene que fortalecer los componentes de la planificación bajo el rigor fundado en la teoría y metodología del entrenamiento deportivo.

Para culminar la categoría, en la gráfica 3 se muestra la opinión de los estudiantes de octavo semestre respecto al nivel de logro de las competencias disciplinares antes mencionadas.

Gráfica 3. Competencias disciplinares del perfil de egreso.

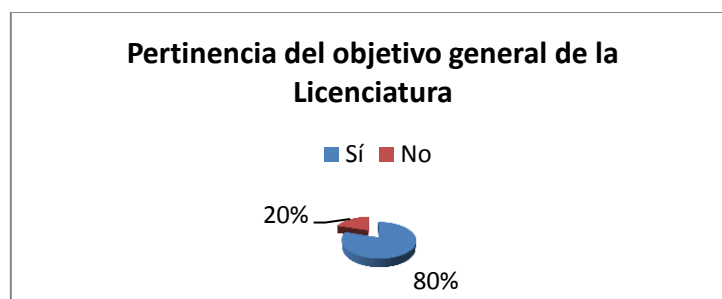


Fuente: Elaboración propia.

Propósitos y finalidades

Los propósitos y finalidades de la LED fue otro factor que pidió opinión al indicar si o no es pertinente el objetivo general del plan de estudios. La siguiente gráfica ilustra por sí sola las respuestas de los estudiantes.

Gráfica 4. Pertinencia del objetivo general de la licenciatura.



Fuente: Elaboración propia.

Pero al cruzar los resultados de la categoría plan de estudios y perfil de egreso las evidencias son contradictorias, ya que el énfasis se le da más enseñanza teórica y especialidad deportiva; el enfoque tecnológico y humanista, quedan delegados. En tal caso de que los estudiantes opinaron sobre el objetivo general

del plan como su adecuada pertinencia, en su defecto no se encontrarían respuestas antípodas; a lo largo de estas categorías existe subidas y bajadas de inconformidad, opiniones, énfasis, nivel de logro, etc; por ejemplo, de las mismas categorías la ayuda que ofrece el plan a investigar, cuando la realidad en el ser o curriculum oficial es indudable, pero en el deber ser o curriculum interpretado es otra verdad.

Además, para profundizar en su opinión se le preguntó al estudiante porque razón es o no es pertinente, y de ella se enfatizan las categorías que más destacaron. Para mayor información en la gráfica 5 se enfatizan las categorías de las respuestas *sí*, de la misma manera en la gráfica 6 se muestran las categorías de *no*.

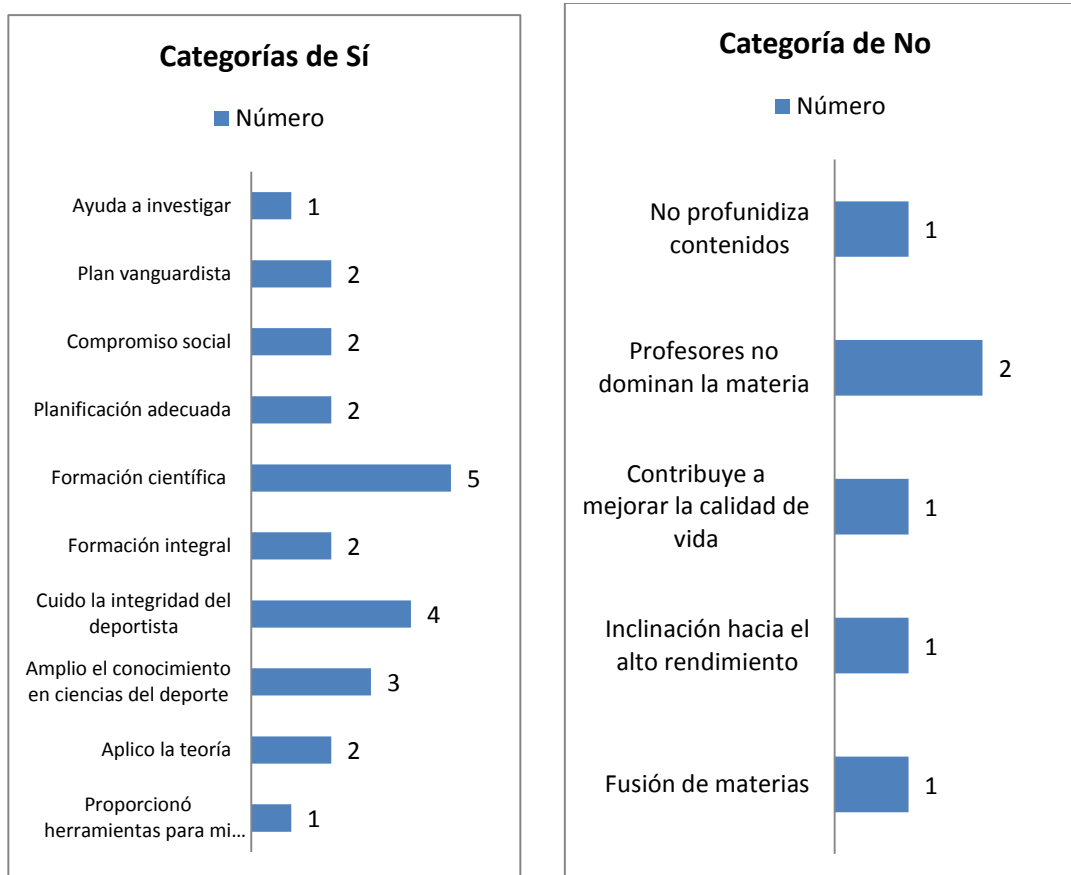
Primeramente, se observa que las categorías de *Sí* (10 categorías) 5 estudiantes consideran pertinente por la formación científica. La razón viable sería por el demasío empirismo que reina en nuestro país. Los argumentos los avalan los resultados en la categoría *Datos generales* respecto a la elección de la LED y especialidad deportiva, los datos mostraron que el 26.6% por sus logros deportivos hacen electivo estudiar la LED, pero incluso antes esos estudiantes trabajan una vez que dio por terminado su carrera o experiencia deportiva.

La mayoría de los seudoprofesionales en el campo deportivo su conocimiento depende a *posteriori*, una vez que han sido atletas sobresalientes deciden continuar su carrera deportiva como entrenador y para solventar “lagunas” de conocimiento y formación deciden pocos con cursos, congreso, talleres, es decir, “capacitaciones”.

Por lo que compete a las categorías de las respuestas *No*, los resultados arrojan cuestiones interesantes por considerar. Po un lado, 2 alumnos mencionan que los profesores no dominan la materia, además de no profundizar contenidos. Tal categoría se puede sostener con las pláticas informales en donde se menciona sobre el perfil profesiográfico de los docentes y lo que conlleva la contratación del

personal docente entre las luchas de poder entre sindicato y dirección general ENED, DGENAM y CONADE.

Grafica 5 y 6 y sus respectivas categorías de las repuestas de sí y no.



Fuente: Elaboración propia.

A colación de la característica principal del plan de estudios (proyecto integrador, investigación y especialidad deportiva), otra categoría es la inclinación del plan de estudios hacia el alto rendimiento. Al menos en las observaciones participantes la connotación se diluye: la LCM1 solo se enfoca en el alto rendimiento y por el contrario JRDT1 plasma las sesiones prácticas en etapa base.

Otros dos aspectos dentro de la misma categoría es que el plan no contribuye a mejorar la calidad de vida de la población, como se comentó en líneas anteriores se inclina hacia el rendimiento deportivo y deporte federado competitivo. Por último, el plan no es pertinente porque en el mapa curricular dentro de las

Unidades de Aprendizaje y contenidos programáticos existe *fusión de materias*, por ende, poca profundización en los contenidos.

Dentro de la misma categoría y para facilitar la comprensión al lector se presenta las siguientes gráficas en las que se destacan los seis aspectos preponderantes sobre la pertinencia de las tres asignaturas que componen el *Eje Psicopedagógico* de acuerdo a las características de la profesión, asimismo la opinión respecto al nivel de logro, que son:

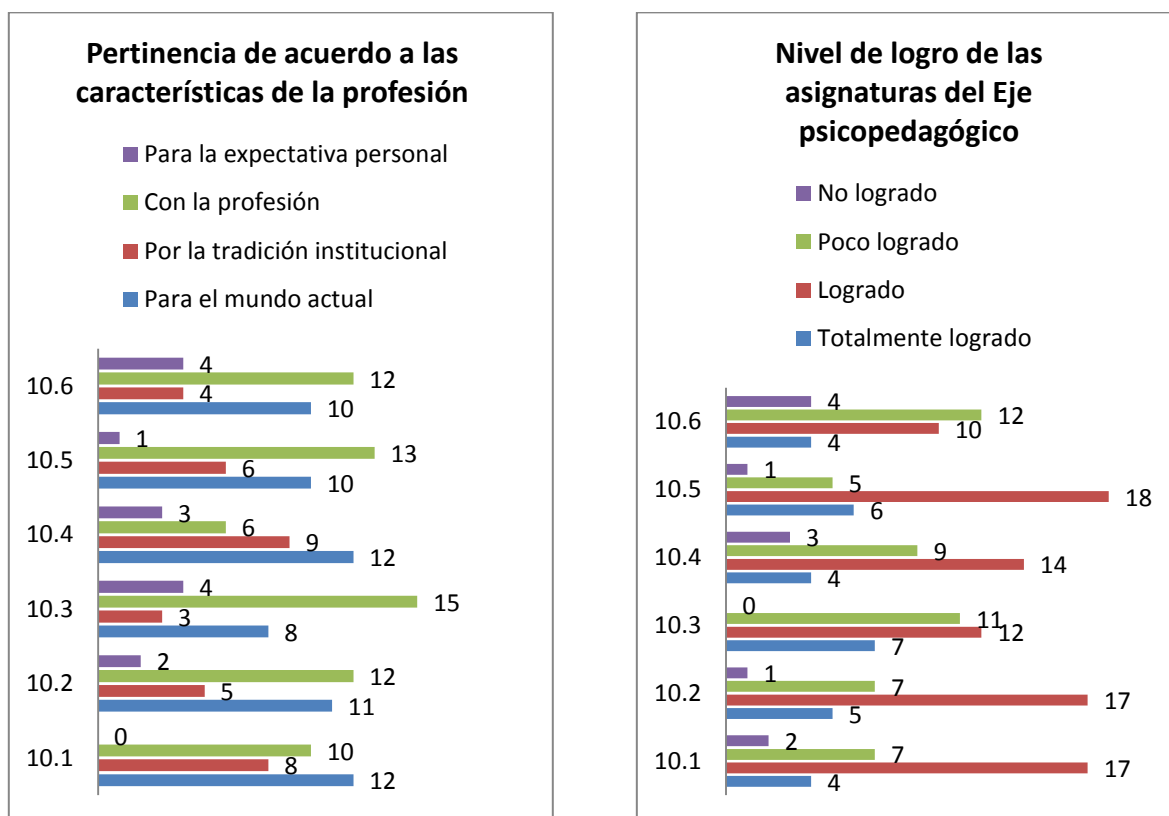
- 10.1. Analizo los elementos, principios y corrientes del deporte y entrenamiento deportivo
- 10.2. Identifico relaciones psicopedagógicas que fluyen el proceso grupal y en el rol del entrenador
- 10.3. Aplico diferentes modelos educativos que sustentan el aprendizaje deportivo
- 10.4. Identifico y valoro los diferentes niveles de intervención desde la visión educativa-formativa del entrenamiento deportivo sustentada en principio, métodos, estrategias y valores relacionadas a las ciencias psicopedagógicas
- 10.5. Planeo, desarrollo y evalúo (momentos didácticos) las unidades de enseñanza-aprendizaje de los diferentes grupos deportivos
- 10.6. Integro los aspectos psicológicos en la actividad deportiva a planear el entrenamiento, utilizando técnicas y ejercicios de preparación psicológica en los deportistas.

Primeramente, se observa que el *Eje Psicopedagógico* aporta poco nivel de logro para el punto 10.6. (no logrado 4 y poco logrado 12) en comparación con la pertinencia a las características de la profesión (12), por lo que es una de las necesidades primordiales para el rendimiento deportivo y encuentran poco sustento en lo aprendido. Si bien es cierto que la mayor pertinencia la externan los estudiantes sobre características de la profesión y para el mundo actual, uno se esperaba los resultados fueran más de la mitad de los estudiantes estuvieran satisfechos con estos dos aspectos.

Por otro lado, desde la perspectiva de los informantes, se destaca que el *Eje Psicopedagógico* influyo en el logro de la planeación, desarrollo y evaluación de

unidades de enseñanza en diferentes grupos deportivos, es decir, secuencias didácticas; al comparar con las características aluden correctamente las características con la profesión.

Grafica 7. Pertinencia de acuerdo a las características de la profesión y Gráfica 8. Nivel de logor de las asignaturas del Eje psicopedagógico.



Fuente: Elaboración propia.

En el mismo tenor consideran la importancia para el mundo actual. Sin embargo al cruzar la información con el análisis curricular en dichos contenidos programáticos se limitan a mencionar de manera general elementos didácticos, planeación didáctica, evaluación y tipos de evaluación, en ningún instante queda definido los momentos didácticos, es decir, diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación. Situación similar sucede con la observación participante LCM1 solicita a sus estudiantes la elaboración de un proyecto similar a un anteproyecto de investigación con las siguientes características: título del tema o especialidad

deportiva, planteamiento del problema, justificación, objetivos, preguntas de investigación, marco teórico y referencial, momentos didácticos (sin hacer diagnóstico) con sesión de entrenamiento, referencias bibliográficas y anexos. Por su parte JPRDT1 solicita plan de entrenamiento con macrociclos, sesión de entrenamiento, objetivo, diagrama, tiempos, parte de la sesión, tipos de calentamiento, etapas metodológicas, juegos simplificados, circuito, minijuegos y limitación de la edad cronológica de los deportistas de 6-7 y 8-10 años para aplicación de su sesión.

Con lo anterior queda evidente la interpretación del curriculum oficial a partir de la misma experiencia profesional, ideologías, filosofías, cosmovisión sobre la educación y el deporte y la formación inicial de cada uno de los docentes.

En el punto 10.4 reiteran el logro obtenido en identificar y valorar los diferentes niveles de intervención desde la visión educativa-formativa sustentada en principios, métodos, estrategias y valores relacionados a las ciencias psicopedagógicas, en esta ocasión consideran que dicho aspecto es pertinente con el mundo actual (solo 12 alumnos). No obstante, una vez más se reitera los argumentos que influyen en el rendimiento deportivo, dentro de estos la psicología como las cualidades de personalidad, relaciones interpersonales e intrapersonales. Se esperaría mejores resultados o un número mayor de estudiantes estuvieran de acuerdo sobre este aspecto.

Para analizar su relación y cruce se hace bajo dos universos: con el análisis curricular y con las observaciones participantes. El primero, en la unidad de aprendizaje *Manejo de la Pedagogía del Deporte* se menciona como gran tema la pedagogía y la intervención, mas nunca se menciona diferentes tipos de intervención o propuestas, construcción del problema, técnicas para la recolección de la información, diseño del proyecto de intervención, aplicación, seguimiento y evaluación del proyecto (Barraza, 2010). Los temas son difusos y generalistas dando mayor posibilidad de infinidad de interpretaciones repercutiendo por sí misma en operar el curriculum oficial.

Del segundo, la observación participante realizadas nunca se apreció el punto 10.4; con los informantes ni LCM1 y JPRDT1 carecieron de elementos para elaborar una correcta propuesta de intervención.

Para el punto 10.3. Aplico diferentes modelos educativos que sustentan el aprendizaje deportivo en la gráfica se puede observar un nivel de logro positivo (12 estudiantes), aunque se acerca la opción no logrado (11 estudiantes). En comparación con las características de la profesión 15 estudiantes opinan la pertinencia con la profesión; es decir, con la formación que está brindando el plan vigente. En un primer momento debe quedar claro lo que se entiende por modelos educativos, a partir de Guillén (2003) se conocen 4 modelos educativos generales: centrado en el alumno, centrado en el docente deportivo, centrado en el desempeño (aprendizaje) y centrado en el contenido, o en su defecto, modelo tradicional, conductual, constructivista, cognitivo, etc. Por consiguiente, al revisar la observación participante, el análisis curricular y la categoría VI Formación psicopedagógica, preguntas 14 y 16 se encuentran claros en su opinión.

Para el caso de la observación participante con el informante JRDT1 en el aspecto práctico en la elaboración de su programa de entrenamiento, macrociclo y sesión de entrenamiento; son considerados estas cuestiones teóricas (modelo educativo centrado en el docente deportivo). En el análisis curricular dentro de Aprendizajes que se pretenden lograr (propósitos de la unidad de aprendizaje) en la Unidad de Aprendizaje *Manejo de la Pedagogía del deporte* se menciona de manera general el manejo de diferentes métodos y recursos pedagógicos; además de utilizar la pedagogía como el referente teórico para que el estudiante analice los elementos, principios y corrientes pedagógicas en el deporte y el entrenamiento deportivo; pero nunca hace alusión cuáles, tipos y características de métodos o modelos abordará el alumno. Aunado a lo anterior, la multiplicidad de propósitos que se espera que llegue el estudiante, entre ellos, las relaciones psicopedagógicas en el proceso grupal, es decir, el rol del entrenador dentro del grupo para transferir en diferentes modelos educativos. Con esto para adoptar cualquier modelo educativo primero debe establecer sobre un quehacer

psicológico social, dinámica grupal y procesos de grupo y no meramente sustentar la pedagogía.

Con respecto a la Unidad de Aprendizaje Aplicación de la didáctica del deporte la finalidad es que a partir de la incidencia de diferentes grupos etarios, el entrenador deportivo deberá utilizar las ciencias pedagógicas para planear, desarrollar y evaluar las unidades de enseñanza. Con estas dos UA (Manejo de la Pedagogía y Aplicación de la didáctica) sería importante plantear que entienden por psicopedagogía, pedagogía, didáctica y como se relacionan con el deporte. Si se considera como referente el objeto de estudio el fenómeno de adaptación que implica el desarrollo evolutivo de la mente, con el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de realizar un diagnóstico para entonces sí, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de E-A. Se insiste si se revisa las tres UA que conforman el Eje Psicopedagógico faltarían elementos para llevar a dicho abordaje teórico-metodológico.

En relación con la pregunta 14 las posibles respuestas tienen que ver con: a) el interés natural del deportista (centrado en el alumno); b) las características fundamentales del aprendizaje motor (centrado en el contenido), c) etapas metodológicas (centrado en el desempeño), d) planificación de entrenamiento como opción otro (centrado en el docente deportivo). De estas opciones se analizan más adelante, pero lo que debe quedar claro es la formación pretendida con el plan 2012, es que lo futuro entrenadores deportivos se formen bajo las premisas constructivistas.

Para terminar, la relación que guarda con la pregunta 16 que modelos de instrucción ha aplicado el estudiante en práctica docente, las diferentes opciones planteadas dan pie a los diferentes modelos educativos: tradicional, constructivista, sociocultural, cognitivo, etc. Dicha pregunta se analizará más adelante, pero uno se esperaría encontrar respuestas bajo el enfoque constructivista, por ende, la elección y aplicación de los modelos instruccionales deberían ir por la misma lógica.

Formación psicopedagógica

Para analizar la última categoría se construyó la tabla 7 que permitiera compactar los aspectos más y menos considerados por los estudiantes y que en teoría son los elementos de gran importancia para la enseñanza y práctica de cualquier tipo de actividad deportiva. Por lo tanto, se solicitó su opinión al indicar en qué medida lo aplican en su práctica, y de ella se enfatizan el listado por rubro y subrubro de la formación psicopedagógica.

Fueron calificados 24 como *siempre* el aspecto relacionado con el rubro *Uso de estrategias: habilidad para generar interés y estimular aprendizaje* del subrubro *¿Fomenta el trabajo en equipo?*, por el contrario *¿Propone actividades para conocer las ideas previas de los alumnos?* Fueron 11 que estimaron *siempre* y *casi siempre*. La perspectiva de los informantes fue inadecuada a las necesidades y práctica de su quehacer deportivo que destaca por cruzar el análisis curricular y la observación participante de los contenidos del *Eje de Formación Psicopedagógico*; desde aquí se esperaría que la percepción fuese en su totalidad *siempre* en el aspecto *¿Propone actividades para conocer las ideas previas de los alumnos?*, sin embargo se destaca que la mayoría opino fomentar trabajo en equipo quizás porque los informantes pertenecen en su totalidad a deportes de conjunto (19 informantes), pero al revisar los informantes que integran deportes individuales solo 2 consideraron como a veces, los 7 restantes en su mayoría siempre.

Otro aspecto que fue calificado como en su mayoría *siempre* es *¿El entrenador deportivo posee conocimientos de los procesos individuales del aprendizaje del deportista para llevar a cabo su sesión de entrenamiento?* Con 23 estudiantes, pero al revisar los contenidos programáticos del eje de formación psicopedagógico realizados del análisis curricular y la observación no existe tal abordaje conceptual y procedimental que dé pie al alumno para poner en práctica dichos elementos. Se esperaría encontrar contenidos como tipos, estilos y teorías del aprendizaje que ayudaran a fortalecer la formación, es decir, elementos o aspectos que ayuden a configurar el proceso y aprendizaje en el deporte.

También resulta importante considerar que 16 alumnos respondieron *casi siempre y a veces* (8 respectivamente) como *¿La planificación de entrenamiento puede realizarse de manera uniforme a un grupo heterogéneo de deportistas?* A partir de aquí se pensaría que la mayoría contestaría la opción *nuca*, empero al cruzar la información con el análisis curricular solo encontramos contenidos vagos como elementos didácticos de proceso de enseñanza-aprendizaje, planeación didáctica y pedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte.

En relación al rubro de *Uso de estrategias de comunicación* entre sus subrubros que salieron más (19 estudiantes y menos 10 estudiantes) razonados, los estudiantes deben reflexionar acerca de la importancia que tiene, en general, la comunicación para el entrenador. Se considera por el bajo número de estudiantes, la capacidad que posea el entrenador para comunicarse con sus deportistas de su entorno va a resultar importantísima para el desarrollo de su actividad.

Tabla 7. Formación psicopedagógica

Rubro Subrubro				
	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Eje de formación psicopedagógico				
¿La planificación de entrenamiento puede realizarse de manera uniforme a un grupo heterogéneo de deportistas?	4	8	8	10
¿El entrenador deportivo posee conocimientos de los procesos individuales del aprendizaje del deportista para llevar a cabo su sesión de entrenamiento?	23	4	3	0
Uso de estrategias: habilidad para generar interés y estimular aprendizaje				
¿Fomenta el trabajo en equipo?	24	3	3	0
¿Propone actividades para conocer las ideas previas de los alumnos?	11	11	6	2
Uso de estrategias de comunicación				
¿Adapta el vocabulario a los deportistas?	19	9	1	0

¿Estimula la participación de los jugadores, invitándole a exponer sus propias experiencias y conocimientos?	10	13	6	1
Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la práctica deportiva				
Antes de la práctica deportiva usted:				
¿Prepara psicológicamente al deportista para lo que va a aprender?	7	16	7	0
¿Analiza la actividad que se va a desarrollar?	23	4	3	0
Durante de la práctica deportiva usted:				
¿Establece que la secuencia de las actividades vaya de lo simple a lo complejo?	22	8	0	0
Después de la práctica deportiva usted:				
¿Proporciona conocimiento de los resultados alcanzados de la sesión?	15	10	6	0
Uso de la evaluación				
¿Específica cómo evaluar los aprendizajes?	7	18	4	1

El rubro *Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la práctica deportiva: antes, durante y después*; 23, 22 y 15 estudiantes respectivamente, hacen saber de manera general el uso de destrezas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica, pero al extrapolar la información con la observación participante, se encuentra áreas de oportunidad y difusa sobre todo en la enseñanza preactiva, entre ellas, prepara psicológicamente al deportista para lo que va a aprender, no se hace mención del encuadre de la sesión, despertar el interés y la motivación entre los deportistas, repasar el contenido de la sesión anterior, señalar vínculos entre sesiones relacionar la sesión con los objetivos, describir lo que se espera que se haga los deportistas; enseñanza interactiva, lo más recurrente no establecen secuencia de las actividades vaya de lo simple a lo complejo y paliar el cansancio físico y psicológico; fase postactiva, no proporcionan conocimiento de los resultados alcanzados de la sesión, retroalimentación grupal (en un caso, las daba la docente encargada del grupo), elogiar a los alumnos por lo que han hecho durante la sesión y organizar el trabajo

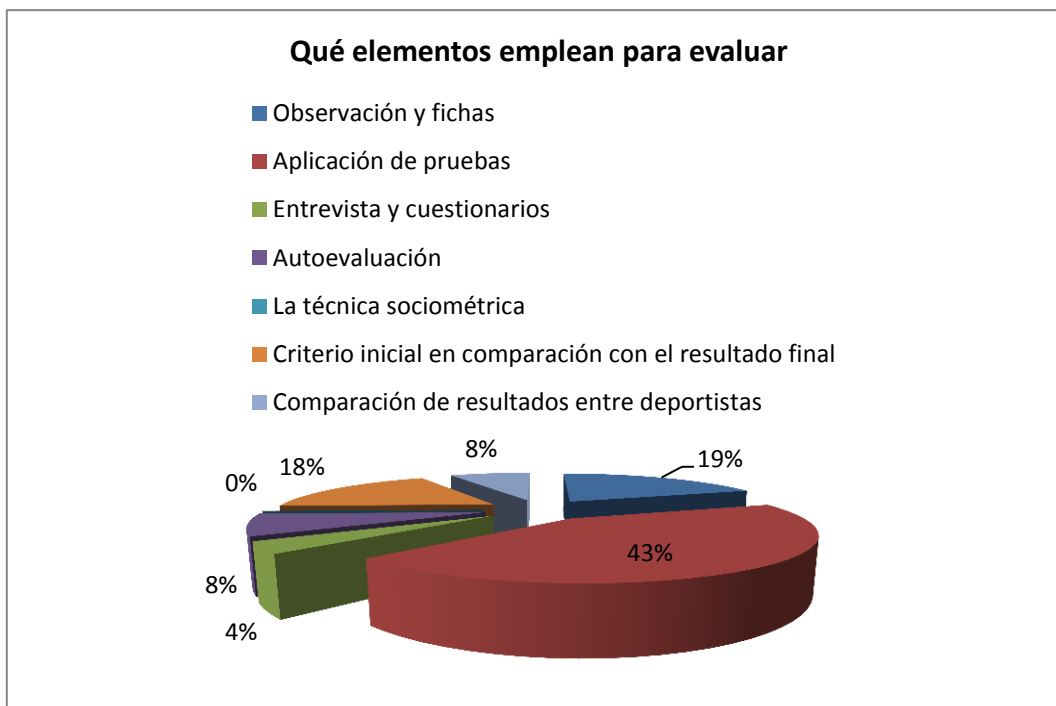
para la próxima sesión. Sería importante asomarse a las distintas posturas del análisis de la práctica pedagógica.

Por último, para el uso de la evaluación 18 estudiantes opinaron que a veces especifican cómo evaluar los aprendizajes. En las observaciones participantes con la informante LCM1 la rúbrica la construyeron entre los alumnos con visto bueno de la docente y por equipos realizarán la coevaluación (10 equipos) complementado la de la docente (heteroevaluación), para el otro caso, con el informante JPRDT1 de la asignatura *Aplicación de la didáctica del deporte*, la rúbrica la construyó el docente y la evaluación final consta de coevaluación (solo por un alumno) y heteroevaluación.

Debido a la relación que guardan las preguntas 12 y 13 dentro de la misma categoría psicopedagógica correspondiente a los elementos que emplean los estudiantes para evaluar el proceso de entrenamiento de sus deportistas y a su vez qué evalúa. Por un lado, el estudiante al elegir el listado dos opciones: la primera opción con mayor frecuencia fue Aplicación de pruebas como test y pruebas objetivas con 43%, y la segunda, opción más elegida es observación y fichas (listas de control, escalas de clasificación) con 19%. Pero al revisar los datos con la observación participante los estudiantes no emplean algún elemento para evaluar el proceso de entrenamiento de sus deportistas, ni mucho menos hacen una propuesta. Por parte de la docente propone evaluar el trabajo práctico mas no que el estudiante (entrenador) evalúe el proceso de entrenamiento deportivo, es decir, solo se aborda la evaluación sumativa, formativa y final. Así como también el instrumento de evaluación tipo rúbrica.

Al hacer el cruce de información con el análisis curricular dentro de la organización de los aprendizajes que se pretende lograr (competencias y contenidos a desarrollar en el curso) se enuncian de manera genérica los tipos, funciones e instrumentos de evaluación.

Gráfica 9. Qué elementos emplean para evaluar.



Fuente: Elaboración propia.

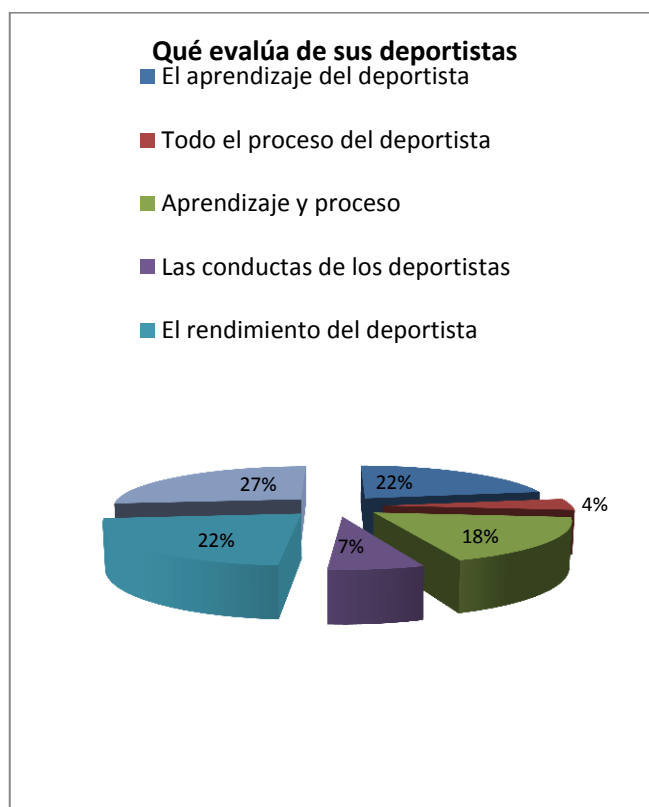
No obstante, en la elaboración de su proyecto recepcional los estudiantes elaboran diagnóstico del estado físico, técnico, motor, etc. de los deportistas a través de aplicación test físicos y pruebas objetivas para gestos motores y/o coordinativos.

En respuesta qué evalúa de los deportistas en las sesiones de entrenamiento, los estudiantes en la opción más marcada fueron con un 27% comprobar el desarrollo de sus capacidades y la segunda mayor elegida con empate el rendimiento del deportista y el aprendizaje del deportista con un 22 % respectivamente.

Por la relación que guardan las preguntas 14 y 15 en el tema del proceso de enseñanza aprendizaje. En la gráfica del lado izquierdo los alumnos consideran el aspecto más importante las etapas metodológicas con 61% para plantear el aprendizaje del deporte. Considerar que los contestado por los estudiantes se ve

reflejado en la observación participante de JRDT1, es decir, en el aspecto práctico en la elaboración de su programa de entrenamiento, macrociclo y sesión de entrenamiento; son considerados estas cuestiones teóricas. En el otro extremo con un 15% el interés natural del deportista es considerado como viable para elaborar sus programas de entrenamiento.

Gráfica 10. Que evalúa de sus deportistas.



Fuente: Elaboración propia.

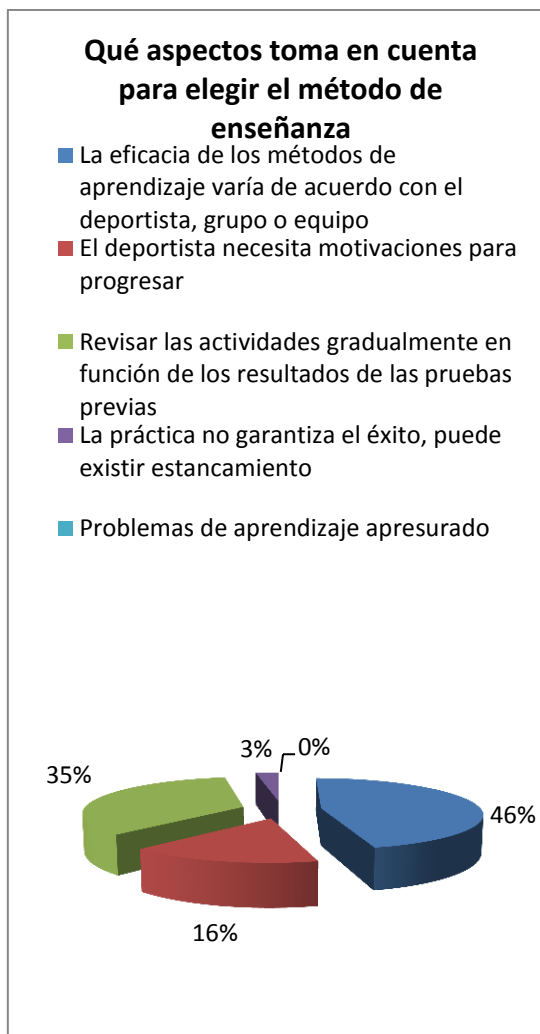
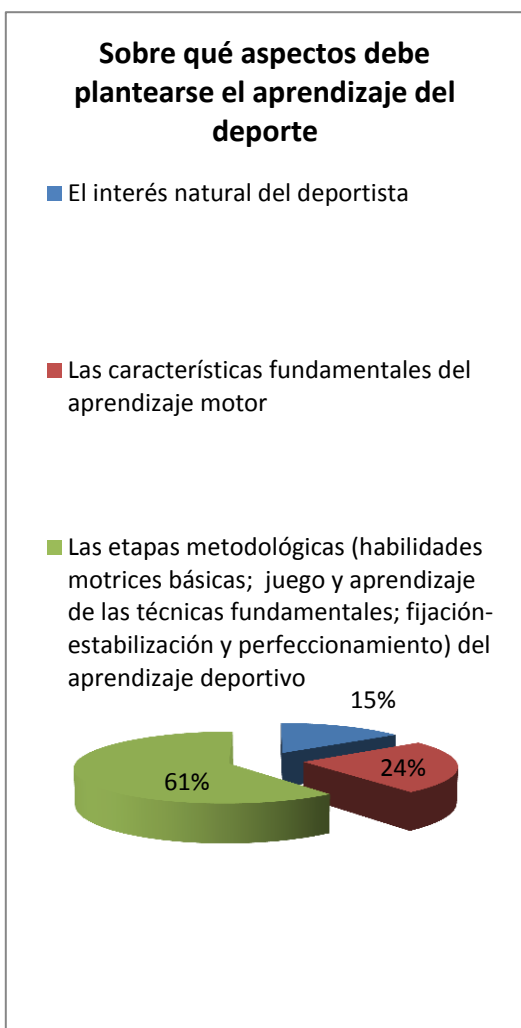
Al realizar el cruce de información con el análisis curricular dentro de Aprendizajes que se pretenden lograr (propósitos de la unidad de aprendizaje) en la Unidad de Aprendizaje *Manejo de la Pedagogía del deporte* se menciona de manera general el manejo de diferentes métodos y recursos pedagógicos, además de utilizar la pedagogía como el referente teórico para que el estudiante analice los elementos, principios y corrientes pedagógicas en el deporte y el

entrenamiento deportivo, de esta manera la pedagogía será utilizada para el proceso de enseñanza-aprendizaje y no objeto de estudio la educación o ,en otras palabras, utilizar la educación deportiva con la intención de establecer el tipo de ciudadano-deportista que se quiere formar.

En el mismo orden de ideas, en la gráfica del lado derecho se puede observar que los estudiantes para elegir el método de enseñanza el aspecto que más recurren es *La eficacia de los métodos de aprendizaje varía de acuerdo con el deportista, grupo o equipo* con un 46% y en el otro extremo con solo 3% *La práctica no garantiza el éxito, puede existir estancamiento*. De esta manera al cotejar la información con la observación participante de JPDT1 efectivamente evidencian el desarrollo óptimo de esta capacidad. Pero al cruzar lo elegido por los estudiantes con el análisis curricular se vuela a presentar la misma situación de conceptos ambiguos, equívocos y generalistas, por ejemplo, paradigmas de educación y modelos deportivos (Manejo de la Pedagogía del Deporte); Elementos didácticos de proceso de enseñanza-aprendizaje y Planeación didáctica (Aplicación de la didáctica en el deporte).

Por último, al preguntarles a los estudiantes qué modelos de instrucción ha aplicado en su sesión de entrenamiento (pregunta 16) utilizan más en su práctica es la *enseñanza global* con 16% dentro del *modelo de instrucción para el dominio del deporte*. De esta última, una característica de ejecución primordial para la especialidad deportiva en cuestión, siempre y cuando se tenga en cuenta las fases sensibles del deportista. Debido a la característica de este tipo de modelo al menos en la ENED lo trabajan desde el nivel base hasta alto rendimiento. Pero en las observaciones participantes realizadas la mayoría de los estudiantes en un primer momento se plantea desde etapa de fijación (enseñanza) y estabilización (mantenimiento o mejoramiento) del aprendizaje del deporte, para posteriormente la enseñanza se basa en mando directo, circuito, deductiva e inductiva. Muy pocos utilizan la enseñanza mixta o global como lo mencionan en sus respuestas.

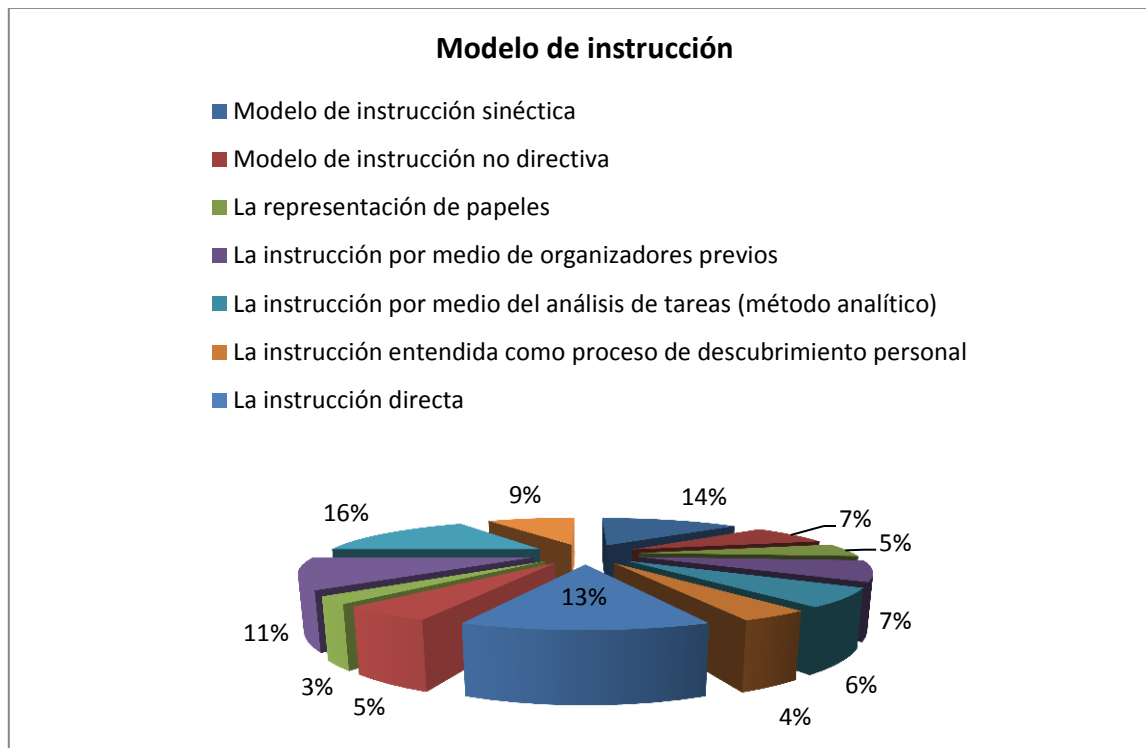
Gráfica 11. Sobre qué aspectos debe plantearse el aprendizaje del deporte y Gráfica 12. Qué aspectos toman en cuenta para elegir el método de enseñanza.



Fuente: Elaboración propia.

Para mayor ilustración, en la siguiente Gráfica 13 Modelo de instrucción, se observa la elección de los modelos de instrucción por parte de los estudiantes.

Gráfica 13. Modelo de instrucción



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el gráfico, la segunda opción que ha aplicado los estudiantes en su sesión entrenamiento es la *Enseñanza sinéctica* con 14%; como tercera opción la *instrucción directa* con 13%; *enseñanza inductiva* 11% y *enseñanza mixta* 9% en cuarto y quinto lugar, respectivamente. Cabe recalcar de acuerdo al objetivo a conseguir o a plantear por parte del entrenador, debe tomar en cuenta las características del deportista y la edad biológica en que se encuentre; toda la serie de elementos dependen para elegir el modelo de instrucción. La situación cabe decir, que ningún modelo es bueno ni malo, lo importante es considerar que el actual estudiante se está formando bajo el enfoque constructivista, por ende, la elección y aplicación de los modelos instruccionales deberían ir por la misma lógica.

Ligado a lo anterior; por ejemplo, los modelos de instrucción de corte constructivista como: la *representación de papeles* 3%; la *instrucción por medio de organizadores previos* 7% y la *instrucción entendida como proceso de*

descubrimiento personal 4%. Entonces se puede argumentar que como lo mencionan en las pláticas informales y observación participante, aunque el plan de estudios se cambie y el curriculum oficial prescriba una formación destinada, en el curriculum interpretado se siguen haciendo las mismas prácticas educativas y deportivas. A colación y siguiendo a Monereo (2011, s/p) menciona “A menudo, en la escuela se enseñan contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX, a estudiantes del siglo XXI”

4.5. Diagnóstico: encuentro de resultados obtenidos de acuerdo con la formación inicial

A continuación, se mostrará un análisis comparativo del perfil de egreso de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo de la ENED (2012) con los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados.

El perfil de egreso que maneja la LED al realizar el análisis curricular no se plasma los elementos (conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes) que poseerá el futuro egresado, sin embargo, indica el tipo de competencias profesionales integrales (competencias genéricas) son seis y subcompetencias (competencias disciplinares) son veinticuatro que desarrollará a lo largo de su trayectoria escolar. Por consiguiente, la competencia genérica que más competencias disciplinares tiene es la de *Elevar el rendimiento deportivo* con seis; *Dirigir la práctica deportiva o la actividad física en diferentes poblaciones* con cinco competencias disciplinares; *Gestionar y administrar instituciones prestadoras de servicios deportivos* con cuatro competencias disciplinares; *Preparar deportistas de las diversas ramas y categorías*, *Detectar y desarrollar talentos deportivos* y *Generar y divulgar conocimiento científico en el deporte* con tres competencias disciplinares cada una.

En general, la LED está orientada hacia el alto rendimiento y a elevar el rendimiento deportivo entendido por Vargas (2007, p. 185) como:

la unidad entre realización y resultado de una acción deportiva motora o una secuencia de acciones...Los grandes rendimientos deportivos son el producto de

muchas circunstancias perfectamente mancomunadas. Los métodos de entrenamiento, las técnicas perfeccionadas, los conocimientos de psicología, biomecánica, fisiología, etc., así como el uso de implementos de mayor calidad contribuyen a la realización de la máxima expresión atlética.

Es decir, la mayoría de las asignaturas cursadas manejan ese enfoque. Lo que en las pláticas informales con un docente argumenta el mercado actual demanda deportistas mejor preparados de manera integral, por consiguiente, la formación inicial no corresponde con las demandas laborales y el perfil de egreso faltaría darle mayor énfasis a la parte pedagógica y psicológica aplicada al deporte.

Por lo tanto, la información que arrojan los estudiantes en el cuestionario afirman su opinión totalmente logrado respecto a la competencia disciplinar *Conduzco el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo deportivo* correspondiente de la competencia genérica *Dirigir la práctica deportiva o la actividad física en diferentes poblaciones*. Pero conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva poner en juego varios elementos procedimentales propios de la práctica y quehacer del entrenador deportivo; conducir, facilitar, guiar o ser un mediador corresponden al enfoque pedagógico constructivista, de tal manera corresponde al modelo pedagógico de la LED. No obstante, al constar con la observación participante los estudiantes aún siguen haciendo uso de modelos tradicionalistas, producto de las mismas prácticas de sus mentores.

Por otro lado, la competencia genérica *Elevar el rendimiento deportivo de las competencias disciplinar Conduzco el entrenamiento deportivo* en segundo lugar tuvo mayor nivel de logro, lo cual constata la inclinación del perfil de egreso hacia esa área.

Enfocándonos al campo laboral, de acuerdo con la LED, el egresado podrá desarrollar actividades en: instituciones educativas del sector público, privado y social; así como también, centros deportivos, clubes, gimnasios y en todas las organizaciones donde se practiquen actividades físicas y deportivas. A su vez desempeñarse como: Entrenador Deportivo, Director Técnico, Administrador Deportivo, Metodólogo, Preparador Físico, Coordinador Deportivo. Se reconoce el amplio campo del Entrenador Deportivo; sin embargo, los datos del cuestionario

resaltan la peculiar característica de la carrera: antes de ingresar a la carrera ya laboran y/o a partir de segundo o tercer semestre logran conseguir empleo.

Otro dato interesante es que los estudiantes se encuentran laborando en el sector privado, esto nos dice que es el ámbito en donde existe mayor financiamiento, inversión y mercado de trabajo para el futuro egresado, por ejemplo, clubes, gimnasios, etc. En relación con la orientación profesional y laboral del futuro entrenador deportivo y lo explícito en el plan y programa de estudios, es una clara orientación hacia la labor de entrenador. Al respecto sería interesante realizar un estudio en seguimiento de egresados y a empleadores para indagar porque razón el entrenador deportivo no se está desarrollando en las demás áreas laborales. Por otro lado, los que logran obtener un empleo presentan la falta de herramientas de corte psicopedagógico.

En relación a la puesta en marcha del curriculum, los estudiantes a partir de la vivencia del proceso de enseñanza-aprendizaje con el docente interpretan de manera distinta la teoría y práctica a pesar de ser los mismos contenidos programáticos de la asignatura. Amarrando el argumento anterior y de acuerdo a las competencias genéricas del perfil de egreso y de lo observado, la puesta en práctica su sesión de entrenamiento del estudiante no trabaja diferentes ramas y categorías y la práctica deportiva en diferentes poblaciones.

De igual forma diferentes prácticas de enseñanza o formas de conducir los momentos de la clase (preactiva, interactiva, postactiva) y la sesión de entrenamiento (inicial, principal y final). A raíz del enfoque por competencias como modelo pedagógico innovador, la práctica docente sigue siendo la misma. Por otro lado, la dificultad para elaborar y la misma carga de trabajo de las planeaciones afectan las prácticas de enseñanza, y por consiguiente la enseñanza tradicional y/o improvisación del docente al tratar de formar estudiantes bajo el enfoque por competencias termina debilitando el perfil de egreso.

En el mismo orden de ideas, cuando el curriculum se ve alterado por cuestiones ajenas a la institución como: sismo del 19 de septiembre del 2017,

Nascar México, celebración del aniversario de la ENED y celebración del TriCongreso. La alteración didáctica curricular se enfoca más por la cuestión administrativa, es decir, cumplir con los tiempos de la clase y del semestre, en vez de tomar en cuenta las necesidades y características del alumno para cumplir con los objetivos de la asignatura y de alguna manera fortalecer el perfil de egreso.

Ahora se apunta hacia el curriculum oficial, específicamente, el perfil de ingreso, modalidades de titulación, formación pedagógica y plan y programa. En primer lugar, la LED dice que el perfil de ingreso es (SEP-CONADE, 2012):

- Conocimientos generales del deporte y de un deporte específico.
- Conocimientos básicos de las áreas biomédicas, sociales y lógico-matemáticas.
- Observación, análisis y solución de problemas.
- Comprensión del lenguaje escrito.
- Habilidades físicas, técnicas, tácticas y estratégicas en un deporte específico.
- Disposición para el aprendizaje, el trabajo autónomo y en equipo.
- Interés por los avances científicos, tecnológicos y los procesos de enseñanza – aprendizaje del deporte.
- Respeto a sí mismo y a la comunidad.

Pero al constatar con la observación participante y el análisis curricular, los estudiantes en sus habilidades presentan dificultad técnica, coordinativa y patrones básicos del movimiento del deporte específico y más marcado en las distintas especialidades deportivas. Otro granito más a la dificultad del perfil de ingreso son las diferentes formaciones con la que llegan los estudiantes, lo cual dificulta según un informante poner en acción el curriculum.

En segundo lugar, modalidades de titulación según los informantes comentan que son la documental (recopilación de información), el descriptivo, la experimental o de campo, prototipo didáctico, y por último, práctica profesional o experiencia profesional. De todas las anteriores los estudiantes se siguen inclinando por prototipo didáctico y práctica profesional, de esta manera la intención con la que fue pensada el proyecto integrador no fortalece la modalidad de investigación y/o intervención y por supuesto titulación. Asimismo, el perfil de

egreso del estudiante de acuerdo a una de las seis competencias genéricas, la cual haga investigación sigue siendo nulo.

Otro elemento es la formación pedagógica de los estudiantes, de acuerdo con los informantes es deficiente porque el plan de estudios y la operatividad es difusa y ambigua (inconsistencias en el número total de asignaturas y denominación por eje de formación; el eje de formación proyecto integrador no se está explotando la investigación en el estudiante; en el mismo orden de ideas delimitar la concepción sobre investigación e intervención y, extrapolar en las tesis; los créditos no son calculados bajo el criterio de asignación establecidos en el Acuerdo 279, etc.). Por lo tanto, no se desarrollan las competencias y no se logra el perfil del entrenador como: *Dirigir la práctica deportiva o la actividad física en diferentes poblaciones; Preparar deportistas de las diversas ramas y categorías; Detectar y desarrollar talentos deportivos y Generar y divulgar conocimiento científico en el deporte.* Todo lo anterior de alguna manera queda sustituido por el *practicum* cuando es su momento fue deportista, y también ahora como estudiante la adquisición temprana de un empleo.

Hilar los argumentos anteriores con el tema del plan y programa de estudios las problemáticas se presentaron desde el inicio: la convocatoria y participación docente; el diseño curricular de otros especialistas ajenos a la institución; desconocimiento de los elementos del diseño curricular; diferentes posicionamientos sobre el perfil idóneo del entrenador. Durante el desarrollo, las unidades de aprendizaje como tarea inconclusa; diferentes niveles de abordaje, interpretación y profundización de los contenidos programáticos; la misma práctica pedagógica tradicional, aunque el modelo por competencias era el vigente; la trayectoria del estudiante como formación inicial presenta dificultades, complicaciones y claroscuros pedagógicos para cumplir con las seis competencias genéricas del perfil de egreso.

En el análisis curricular no existe homologación en cuanto al número total de asignaturas e inconsistencias en el número de asignaturas por eje de formación. En relación a los créditos el eje de formación Especialidad deportiva es la que

reúne la mayor cantidad de créditos y horas frente a docente. Por su parte, el Eje de Formación Proyecto Integrador es el que tiene más horas independientes, de esta manera las horas independientes las que garantizar que el estudiante trabaje en su proceso de titulación, sin embargo ¿Cuál es el porcentaje total del índice de titulación? No existen criterios para designar o conformar el número de asignaturas por eje de formación.

Sin embargo, orientar el análisis de la ENED como institución educativa superior en su aspecto de la dinámica institucional; es decir, lo instituido, configuran el entramado social y el crecimiento de los actores educativos, en ese desarrollo chocan, confrontan y entran en lucha con los desafectos que conforman la controversia y la posibilidad de concreción de lo instituyente.

De esta manera en la ENED se produce lo dialéctico instituido-instituyente, en parte por influencia y como efecto del contexto externo en el que surge y da origen a dicha institución educativa enfocada a los recursos humanos del deporte, y en otra parte, como efecto de la dinámica institucional interna sobre la confrontación de concepciones, las luchas por el poder o los intentos de resolver diferentes tipos de dificultades.

Para muestra algunos argumentos. La dinámica institucional para atender el llamado del entonces director general se conformó el grupo de docentes que encauzará el camino del diseño curricular del nuevo plan (2012) denominado CERC, pero otros docentes quedaron fuera. La misma dinámica dificulta conformar un trabajo colegiado para solventar esta y otras problemáticas agobiantes al perfil de egreso.

Otro argumento, es la apariencia institucional, es decir, las apariencias o supuestos funcionamientos en la organización de las tareas administrativas y académicas. De acuerdo a lo observado la disposición de recursos materiales (escaso material de entrenamiento, y la adquisición, préstamo y número ejemplares bibliográficos), uso de instalaciones (alberca). Aunado a lo anterior las prácticas de simulación (no socialización del plan, tareas administrativas y las

clase interactivas de los docentes, etc.), perfil docente no idóneo con la asignatura, docentes de tiempo completo no hacen investigación. Además del plan y programa de estudios como tarea inconclusa. Todo lo anterior termina por perpetuar la deficiente formación del entrenador deportivo y por consiguiente el perfil de egreso.

Un tercer argumento, la micropolítica institucional entendida como el conjunto de acciones comprendidas por uno o más agentes a efectos de conservar o ganar poder con el cual enfrentan sus intereses a otros que lo sienten como amenazas para consecución de los propios. En este caso los altos mandos de la ENED, dícese director general, jefe de docencia y departamento de psicopedagogía evidencian efectos de conservar poder en sus intereses para no facilitar el plan de estudios. Debido a la insistencia se entrega el plan, pero de manera incompleta. Otra situación es el desconocimiento de los argumentos para llevar a cabo el diseño, desarrollo y gestión de un nuevo plan, según uno de los informantes el director general en curso es el que decide cómo y cuándo se actualiza, rediseña o modifica un plan de estudios, sin previa fundamentación argumentada de detección de necesidades sociales del perfil del entrenador deportivo.

Las luchas de poder también terminan por afectar la dinámica institucional, en tanto que, al perfil de egreso. Ejemplo de ello dentro de la CERC distintos posicionamientos sobre el currículum y relaciones antagónicas para la puesta en acción del mismo como: entre profesores, entre departamentos, docentes vs departamento de psicopedagogía, entre planta docente que conforman las especialidades deportivas y altos mandos, entre docentes con formación de entrenador deportivo y educador físico y los docentes de mayor trayectoria profesional con los de poca.

Por último, el mismo contexto institucional en el que fue creado, originado y lo que ha vivido en el pasado y en la actualidad la ENED, son fruto para interpretar o entender su creación en beneficio del estado y la sociedad. A partir del plan 1993 hasta el actual se han conformado comisiones curriculares para el diseño, seguimiento y evaluación de los planes de estudio, asimismo depender de

especialistas y/o universidades que han replicado sus modelos pedagógicos implementados en sus instituciones, de esta manera ocasionando infinidad interpretativa sobre el aspecto de currículum y formación.

Por el lado de la planta docente, en su origen los profesores eran con formación de licenciado en educación física, con el transcurso de los años se ha optado por integrar perfiles profesiográficos en entrenamiento deportivo; es decir, de ls mismos estudiantes egresados se logran incorporar a la planta docente. Eso por un lado, por el lado del lado del alumno, a partir de segundo o tercer semestre el estudiante se empieza a insertar en el mundo laboral u otros tantos antes de ingresar ya laboran o fueron deportistas en alto rendimiento.

Una cuestión más, la ENED para estar a la vanguardia en el plan vigente tratan de fortalecer la labor investigativa en los docentes y alumnos a través de publicaciones en revista, coloquios, conferencias, congresos; es decir, la difusión de cultura.

Por tanto, de todo lo anterior se desprende el siguiente argumento: El currículum oficial como el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en entrenamiento deportivo se propone en el plan 2012 de la LED. El currículum, en su implementación como versión interpretada del hecho educativo y deportivo, ha condicionado las prácticas en la ENED. Es un *instituyente*, pues, de la realidad educativa que vive la ENED; podría decirse que lo conforma. Si bien es cierto, las prácticas dominantes como contexto, dinámica, micropolítica institucional y luchas de poder y control en un momento dado también lo condicionan a él; es decir, el currículum es a la vez *instituido* en su realización o aplicación.

Dichos elementos, fenómenos, actividades, hechos o cualquier adjetivo por nombrar de la realidad educativa de la ENED, como se dijo tiene implicaciones con el currículum y se ve afectado por él. Situaciones como prácticas de enseñanza, perspectivas pedagógicas, las prácticas del currículum oculto, la misma alteración del currículum son preocupaciones y formas de contenido

pedagógico que tienen que ver con la perspectiva curricular de la cultura escolar de la ENED.

Síntesis del diagnóstico

Al integrar los datos obtenidos mediante los instrumentos utilizados, se puede decir la existencia de una gama de problemáticas encontradas. En el esquema se muestra las necesidades manifestadas, pero antes se desarrolla cada elemento: institucionales, práctica docente y estudiantes.

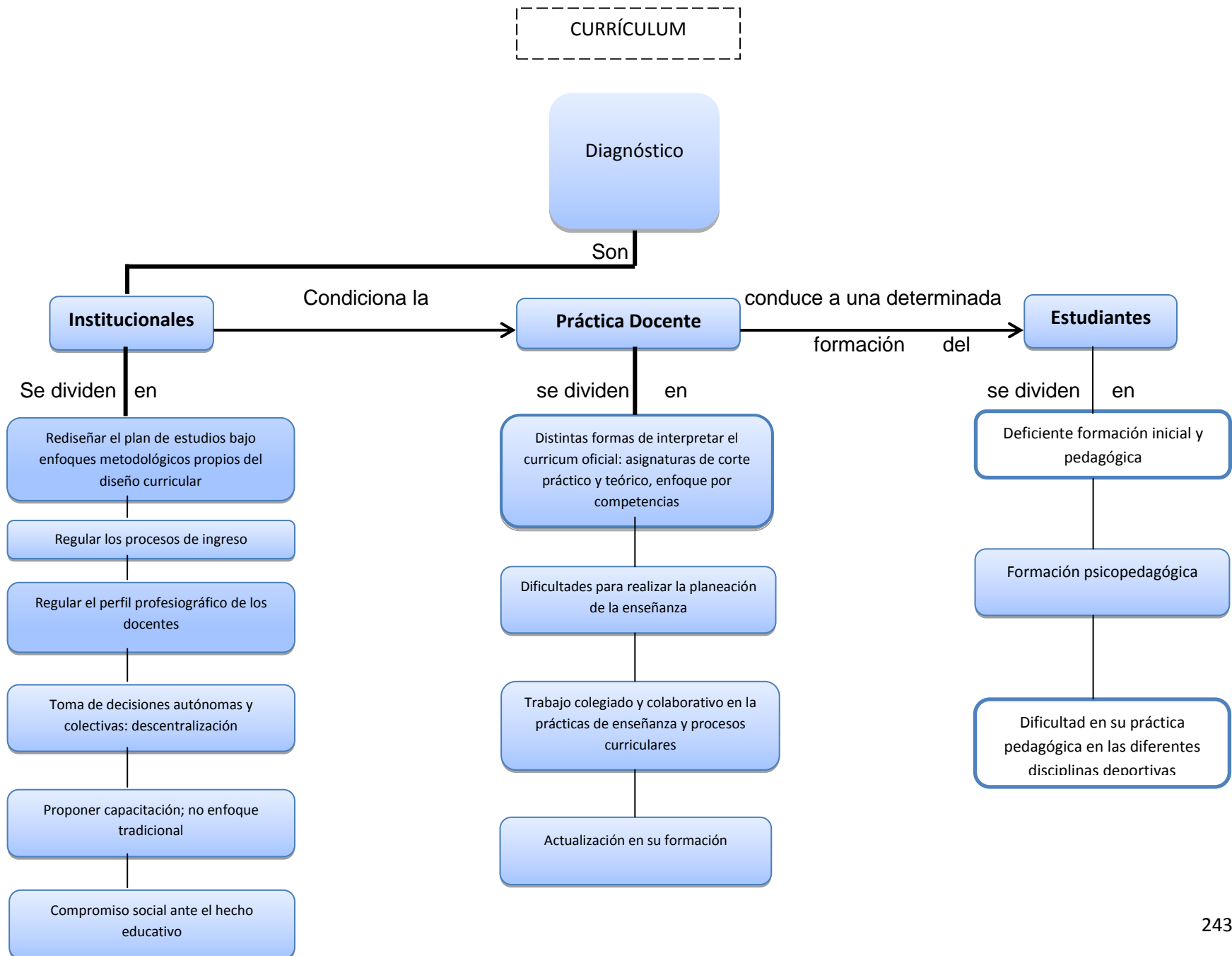
- **Institucionales:** Seguir una línea rectora para diseñar el plan de estudios bajo enfoques de la teoría curricular; aplicar normatividad en el perfil de ingreso y regirse sobre un perfil de ingreso homogéneo para todas las convocatorias; convocar a concurso de plazas docentes, determinar perfil profesiográfico de acuerdo a las necesidades del plan de estudios, de la institución y de los estudiantes. Poner énfasis en la lucha de intereses de un grupo de profesores sobre otro gremio; urgencia la toma de decisiones autónomas y descentralizadas en los aspectos administrativos, académicos y financieros; proponer cursos de actualización y formación continua sobre la enseñanza bajo el enfoque por competencias no de corte tradicional, pero sí con abordajes reflexivos, activos, colaborativos, intercambio de experiencias, etc. Por último, compromiso social ante el hecho educativo, es decir, por un lado, diseñar el plan de estudios como proceso acabado y no improvisar o rellenar espacios curriculares de otra lógica formativa que terminan por menguar el perfil de egreso.
- **Práctica docente:** Al no tener actualización bajo el enfoque por competencias cada docente sigue ejerciendo la misma práctica docente que le ha funcionado desde años atrás; distintas formas de interpretar el currículo oficial y discrepancia entre el abordaje teórico y práctico que llevan a cabo dentro del aula; dificultad para diseñar su planeación didáctica bajo los requerimientos propios del enfoque por competencias; y por último, fomentar un cambio cultural sobre el trabajo colegiado, reflexivo y colaborativo en las prácticas de enseñanza y procesos curriculares.

- **Estudiantes:** Deficiente formación inicial y pedagógica al presentarse las áreas de oportunidad antes mencionadas y sobre todo en el perfil de egreso; falta de formación psicopedagógico en los procesos de enseñanza aprendizaje, y, por último; dificultad en su práctica pedagógica en las diferentes especialidades deportivas.

Al analizar estas problemáticas y para efectos de este estudio se decidió abordar una sola como elemento central, la cual se espera que al ser atendida tenga resultados y se vean reflejados en las demás problemáticas. Se tomará la dificultad sobre la formación inicial y contradicciones en la formación del entrenador deportivo, por ende, esto provoco que los estudiantes en los resultados del diagnóstico se concibieran como el actor educativo que presenta áreas de oportunidad en su formación pedagógica como eje rector su práctica pedagógica.

Con esto se pretende que los estudiantes conozcan una alternativa para poder relacionar los conocimientos con las acciones de manera que se pueda facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante que los estudiantes identifiquen el valor de las habilidades de reflexión y colaboración, etc., las cuales facilitarán el proceso de enseñanza y ayudarán a los deportistas a desarrollase en los algoritmos del rendimiento deportivo.

Esquema 5: Diagnóstico



CAPÍTULO V. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

TALLER “COMUNIDAD DE PRÁCTICA CON ENTRENADORES DEPORTIVOS”

El proceso de elaboración de la intervención tuvo como base los resultados obtenidos por medio del diagnóstico: de cincuenta y tres asignaturas solo tres corresponde al eje de formación psicopedagógico, por tanto, existen pocas asignaturas de corte pedagógico y éstas no profundizan en los contenidos pedagógicos aplicados al deporte; la licenciatura en entrenamiento deportivo difícilmente cumple con el perfil de egreso, es decir, deficiente formación inicial y dificultad en su práctica pedagógica. Todos los elementos comentados en el capítulo anterior.

Como se mencionó en líneas arriba, la intervención pedagógica se basa en los resultados obtenidos en el diagnóstico en conjunto con el análisis de la información teórica que se revisó dentro del marco teórico. Al analizar las posibles opciones de intervención pedagógica, se encontró que la realización de un taller adjunto con una comunidad de práctica, era la forma más viable de llevar a cabo el impacto que se necesitaba; es por esto que se estableció el Taller “Comunidad de práctica con entrenadores deportivos”, la cual se basa en las orientaciones metodológicas de Sánchez y Ortega (2009) para la conformación de una comunidad de práctica y videoseSIONES.

Es una intervención que fue dirigida a estudiantes de octavo semestre de la LED que buscaron ampliar y enriquecer sus prácticas pedagógicas. Dicho taller tuvo como eje central *práctica pedagógica* este fue el pilar sobre el cual se introdujo el objetivo a desarrollar que fue: Realizar un taller vivencial que permita promover una comunidad de práctica y desarrollar videoseSIONES como medio alternativo de formación inicial de los estudiantes de octavo semestre de la escuela seleccionada, a fin de fortalecer su formación y práctica pedagógica que repercuta en el proceso de enseñanza aprendizaje del deporte en cuestión.

Explícitamente el trabajo colaborativo y reflexivo de los estudiantes entrenadores a través de la comunidad de práctica.

Dicho taller se impartió en la modalidad presencial, con una duración de 10 horas con 30 minutos en las instalaciones de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED) y adjunto se visitó los centros de trabajo de los estudiantes entrenadores.

Una cuestión importante a considerar es sobre el perfil profesional deseado en la impartición del taller; si la intención es dar continuidad y seguimiento a dicha propuesta de intervención. En tanto, debido a las características de la intervención se debe considerar como la panacea a los siguientes perfiles profesiográficos requeridos para aplicación del taller: por un lado: licenciados en educación, pedagogía y psicología educativa con especialidad en entrenamiento deportivo; por el otro lado: licenciado en entrenamiento deportivo con especialidad en educación, pedagogía y psicología educativa.

Por lo tanto, debido a las particularidades de la comunidad de práctica, del taller y sus contenidos se propone las características que el formador debe poseer: estilo de dirección democrático con tintes comunicativos y énfasis en el diálogo, negociación de significados e incentivar la cooperación y trabajo colaborativo; conocimientos mínimos para detectar la dinámica grupal entre roles activos y pasivos de los participantes y ubicar el líder del grupo, para convertirlo en un aliado; conocimiento pedagógico general relacionados con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos, la enseñanza, la gestión en clase, técnicas didácticas, estructuras de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humanos, procesos de planificación curricular, evaluación y filosofía de la educación; conocimiento disciplinar, saber sobre asignatura que se enseña y tener manejo fluido de la disciplina que se imparte (Birkenbihl, 2008).

Por otro lado, los abordajes centrales como la comunidad de práctica, videosesiones y la práctica pedagógica demandan determinadas precisiones metodológicas, la presente intervención se ubicó en un abordaje cualitativo y, en ese marco, fue que se detalló las tareas y actividades a analizar. Tal como se indica más abajo, se combinó la videograbación de las reuniones de la comunidad de práctica (transcripción de la reunión) y la videosesión de entrenamiento del estudiante asumiendo el rol de entrenador deportivo, con la entrevista a los participantes y aplicación de un cuestionario en la última sesión para indagar que les significó la videosesión.

Otra cuestión importante a señalar es el video como medio pedagógico para desarrollar la comunidad de práctica. Por sí mismo el video indica sobre un momento específico del proceso de enseñanza en un microciclo de entrenamiento y la sesión videograbada se puede considerar como una modalidad que contiene el repertorio pedagógico característico del estudiante entrenador. Con este repertorio sirvió como la plataforma denominada Taller “Comunidad de práctica con entrenadores deportivos” para que el estudiante -futuro entrenador deportivo- acumuló y generó diversas modalidades y variantes; es decir, transformar sus prácticas pedagógicas, dependiendo del contexto, necesidades de los deportistas y del aprendizaje, y la singularidad característica de la especialidad deportiva.

En suma, se realizaron siete reuniones: a) plática informativa y b) ejercicio de una videosesión; c) cuatro reuniones conforman de manera formal las videosesiones y, d) la reunión restante para evaluar el taller. La aplicación del taller fue correspondiente al semestre 2018-1, entre los meses de febrero a mayo del mismo año, en los días martes en el horario de 12:35 a 14:05. La intervención constituyo como parte alternativa de la formación inicial, particularmente, de los estudiantes de la especialidad deportiva fútbol y la puesta en práctica de la intervención trascendió como contenidos transversales del plan de estudios 2012 de la LED.

5.1. Delimitación del problema

Barraza (2010) dice que una vez elegida la preocupación temática, ésta debe ser descrita por el interventor de manera sintética. Por lo tanto, se encontraron algunas carencias sobre la formación inicial, en tanto, el perfil de egreso y contradicciones en la formación del entrenador deportivo, al darle mayor énfasis a todo lo que gira alrededor del alto rendimiento, es decir al proceso biológico (fisiológico), en lugar de considerar el aspecto pedagógico como un elemento importante dentro de su formación inicial; esto provocó que los estudiantes se concibiera como el actor educativo que presenta áreas de oportunidad en su formación, como eje rector su práctica pedagógica.

A groso modo la presente intervención detectó la necesidad del estudiante entrenador en una falta de formación inicial, en términos de lo poco significativo de los contenidos pedagógicos aplicados al deporte y los métodos de enseñanza.

5.2. Justificación

Primeramente, se parte de la idea de que, ante la manifiesta complejidad y diferenciación del deporte tanto en el campo del conocimiento como de su práctica social, atravesado e inscrito en fenómenos políticos, económicos, culturales, comunicativos, tecnológicos y pedagógicos, como práctica institucional, el deporte ha desarrollado una organización que ha implicado sistemas educativos y regulaciones gubernamentales que le confieren valor formativo y obligatoriedad. Sin embargo, a pesar de su importancia educativa y social, existe poco tratamiento académico e investigativo sobre lo pedagógico en el deporte en nuestro país, que permita clarificar su fundamentación teórica y establecer los límites, condiciones y posibilidad formativa académica en la educación superior.

De esta manera las Instituciones de Educación Superior (IES) enfocadas a la formación en el ámbito deportivo se ha observado escaso abordaje curricular de corte pedagógico dentro de sus planes de estudios, en tanto, minimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el entrenamiento deportivo, por ende, la inclinación

es hacia especificidad deportiva, bioquímica y biomécanica, es decir, al proceso biológico.

Esta situación se ha observado en la ENED a partir del análisis amplio y profundo de su plan de estudios; entre el currículum oficial, oculto y en acción o interpretado, se vislumbra que la misma formación y práctica pedagógica del estudiante demanda mayores herramientas conceptuales y procedimentales para el entrenamiento deportivo como proceso pedagógico.

Por otro lado, la comunidad de práctica a través de videoseSIONES están siendo promovidas como modelos de formación pedagógica de los estudiantes (Imbernón, 2010). Particularmente, la intervención en el contexto de la ENED, al promoverla entre los estudiantes entrenadores, buscó oportunidades para compartir inquietudes deportivas, afinidad laboral, e intercambio de experiencias y conocimientos. Respalda aprendizajes con sus pares o futuros colegas como miembros plenos de una comunidad escolar, que afinen y generen conocimientos en el dominio de la práctica pedagógica en las sesiones de entrenamiento (Palincsar et al., 1998).

En el contexto de la investigación educativa nacional e internacional se han realizado algunas comunidades de práctica en el tema de la intervención y cada vez más se le da mayor importancia: La primera referencia se encuentra en el trabajo de Sutherland, Scanlon y Sperring (2005) ambos desarrollaron un estudio sobre el efecto de la participación de profesores en formación, en una comunidad de práctica en la que también había profesores en servicio. La tarea central estuvo orientada a propiciar que los alumnos relacionaran los aspectos teóricos con experiencias prácticas de la docencia.

Por su parte, Rojas (1999) en su estudio se centra en los alumnos como comunidad de aprendizaje. Dicho estudio no pretende estudiar o intervenir sobre la práctica pedagógica y la enseñanza en el aula. Por último, Sánchez y Ortega (2009) conformaron comunidad de práctica en una escuela primaria de la Ciudad

de México. El objetivo fue promover una comunidad de práctica y desarrollar un videoclub como medio alternativo de formación continua de los docentes.

Lo más próximo al ámbito deportivo, en si en la formación continua, se encuentra infinidad de dependencias, instituciones enfocadas a la capacitación y certificación de entrenadores deportivos siguen ofertando cursos de manera tradicional, en esencia son pan de lo mismo; sin embargo, carecen de sentido teórico-práctico y rigor metodológico. Al final es complementariedad de su formación continua, actualización y certificación del entrenador deportivo. En el caso particular el Sistema de Capacitación y Certificación en el Deporte (SICCEDeporte) tratan de aplicar la misma “metodología” de videograbar (simuladores como ellos lo nombran), pero en este caso solo los juegos o competencias de carácter amistosa (partidos no oficiales) en donde evalúan las competencias directivas del entrenador deportivo, restando importancia a todo el proceso formativo del entrenador y deportista basado en la organización sistemática de la preparación deportiva conjugada en: entrenamiento, competencia y factores optimizantes.

A diferencia de los estudios citados y antecedentes del objeto de estudio, la presente intervención se centró en la práctica pedagógica y el proceso formativo de los estudiantes de educación superior. Impulsó procesos de formación inicial y pedagógica en la ENED e intervino promoviendo una comunidad de práctica entre los estudiantes entrenadores, donde se vean como aprendices permanentes sobre su práctica pedagógica.

Al juntar la triada argumentativa: poco tratamiento investigativo sobre la pedagógico en el deporte, escaso abordaje pedagógico curricular enfatizado en la formación inicial y la intervención comunidad de práctica en los estudiantes de octavo semestre; fueron la mezcla perfecta para transformar los contenidos pedagógicos y los métodos de enseñanza de los futuros entrenadores deportivos o por lo menos incentivar a la autoridades pertinentes de la importancia pedagógica en la formación inicial del entrenador deportivo.

5.3. Fundamentación teórica

La presente intervención pedagógica se basa en cinco grandes temas como intervención pedagógica, comunidad de práctica, aprendizaje como participación social, formación, y videoseSIONES. A continuación se desarrollan cada una de ellas:

Intervención pedagógica

No hay un tipo de intervención que sea mejor que otras. Cada uno tiene sus ventajas y diferentes alcances, todo depende de la situación particular, problemática y el contexto institucional.

Antes de proporcionar el enfoque en el que se fundamenta la presente intervención, sería importante aportar una definición sobre la compleja definición de intervención, posteriormente, lo que se entiende por intervención pedagógica sin entrar en el debate con la otra cara de la moneda, es decir, la intervención educativa.

Mier (2012, p. 31) citado en González señala que intervenir es:

Inventar un lenguaje, crear conceptos, inventar un modo particular de pensar el acontecer; y este no puede ser sino construir conceptos que provienen de esta concurrencia de generosidades: es este crear conceptos, el que por su propia calidad, por su propio impulso, por su propia fuerza, crear horizontes y condiciones de inteligibilidad no solamente recíprocas sino del mundo, es ahí donde surge la alternativa

De acuerdo con Touriñan (2011) la intervención pedagógica es la acción intencional que se desarrolla en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo. “La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo” (Touriñan, 2011, p. 4).

A partir de las ideas de Touriñan (2011) el proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse del siguiente modo:

“A” (agente educador) hace “X” (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado “R” (que “B” –agente educando- efectúe las conductas “Y” -explicitadas en la intervención pedagógica de “A”- y alcance el objetivo “Z” -destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo (p. 4).

La intervención pedagógica que se efectuó, se fundamenta bajo el siguiente enfoque. El primer lugar, según Barraza (2010) en una propuesta bajo una orientación técnica, es decir, la propuesta realizada bajo una orientación técnica es desarrollada por un especialista ajeno al ámbito de problematización, el cual toma al agente educativo, en lo individual o en lo colectivo, y su práctica profesional, como fuente de información exclusivamente. En segundo lugar, las decisiones metodológicas, y el uso de la información obtenida, están fuera de alcance del agente educativo y es el especialista el único responsable de ello. En tercer lugar, en palabras Berbaum (1996) este tipo de intervención se considera de corte funcionalista en donde la tarea del formador consiste en orientar las elecciones realizadas por el formado, con miras a una mayor eficacia. Por su parte González (2012, p. 4) complementa “de ahí que intervención como concepto complejo, devino de un contexto de trasgresión, violencia, imposición, dominación y poder”.

Comunidad de práctica como intervención pedagógica

Wenger (2001) establece tres dimensiones de una comunidad de práctica: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. A groso modo comprenden las siguientes características:

- Compromiso mutuo refiere al hecho de que cada miembro de la comunidad de práctica comparta su propio conocimiento y reciba el de los otros.
- Empresa conjunta involucra una serie de objetivos y necesidades que deben ser comunes, aunque no necesariamente homogéneos, es decir, se puede compartir esos objetivos, aunque los intereses y las necesidades puedan ser distintos.

- Repertorio compartido tiene que ver con las rutinas, palabras, artefactos, maneras de hacer, símbolos o conceptos que la comunidad de práctica ha producido o adoptado en el curso de su existencia.

El concepto de comunidad de práctica replantea el aprendizaje como participación social, porque tiene implicaciones para los sujetos, las comunidades y las instituciones. En la formación inicial es útil para entender la actividad de los estudiantes en lo individual, en lo colectivo y organizacional como una comunidad de práctica. Individualmente, para los estudiantes pertenecer a una comunidad significa participar en el desarrollo de la comunidad educativa, refinar su práctica y fortalecer el dominio de los contenidos y métodos pedagógicos.

De esta manera las prácticas se instalan a través de prescripciones, recomendaciones, rituales, narrativas y hábitos tradicionales, y conforman la base que aporta identidad específica a la comunidad, en nuestro caso, a la comunidad de estudiantes.

Es así, las tendencias actuales hacia la profesionalización, es decir, la formación pedagógica asociada al aprendizaje continuo y al crecimiento profesional. A través de estos elementos se orienta el cambio: la indagación colaboración y diálogo en comunidad. El cambio en la formación inicial está asociado con el desarrollo de comunidades de práctica en la universidad como espacios de aprendizaje.

Por último, una comunidad de práctica es un espacio de intercambio informal y temporal cuyo fin es plantear el crecimiento de sus miembros y solventar problemas comunes mediante el establecimiento de un repertorio de conocimientos, productos de su participación. Las comunidades de práctica no se definen por una constitución formal, sino por las necesidades y reales de la forma en que los miembros requieren trabajar en conjunto (Marcelo y Vaillant, 2009). Cada miembro de la comunidad asume distintos roles en las actividades de acuerdo con sus intereses, experiencia y capacidades, para efectos de fomentar el desarrollo de las actividades. En esa participación, el aprendizaje está ligado al

proceso de desarrollo de una identidad que es afectado por el tránsito de una participación periférica a una completa en una comunidad específica (Lave, 1991).

Aprendizaje en el contexto sociocultural

Enmarcada bajo el contexto de las instituciones del nivel superior y considerar que el aprendizaje es un proceso individual, separado de las actividades cotidianas y constituye el resultado de la enseñanza. Esta cosmovisión es aplicable en la formación y práctica pedagógica de los estudiantes. Por el contrario, autores como Wells (2002) y Wenger (2001) reconocen que el aprendizaje tiene un fundamento sociocultural, y a su vez éste, se produce en interacción con otros.

Siguiendo a Wenger (2001) plantea la necesidad de adoptar una perspectiva que coloque al aprendizaje en el contexto de nuestra propia experiencia de participación en el mundo.

De esta manera el aprendizaje constituye un proceso caracterizado por participar dinámicamente en prácticas en comunidades sociales y por construir identidades en relación con esas comunidades. En la participación social se expresa un proceso de aprender y conocer, el cual de acuerdo con Wenger (2001, p. 22) tienen los siguientes elementos: El significado que implica la experiencia, la práctica que representa cómo hacer, la comunidad que supone afiliación y la identidad relativa al devenir.

Dichos componentes están interrelacionados y se concretan solidariamente. Por lo tanto, el término comunidades de práctica tiene un sentido más profundo que la connotación de aprendizaje. En las comunidades de práctica se expresa la participación social. Las comunidades de práctica se encuentran donde quiera. Son una parte integral de la vida diaria de los sujetos. Pero se distinguen entre aquellas comunidades a la que pertenecen como miembros plenos y aquellas en son participantes periféricos (Lave, 1991).

Formación: inicial y continua

No se pretende proporcionar una revisión exhaustiva sobre la definición de formación, más bien se pretende citar a algunos teóricos que contribuyan a la elaboración de una concepción de formación más heurística en el campo pedagógico.

El autor Berbaum (1996, p. 11) “se habla de formación cuando se trata de una intervención encaminada a ayudar en la emergencia de una respuesta conductual nueva”. Agrega “se entenderá por formación todo tipo de procedimiento tendiente a modificar un modo de reacción. La enseñanza es un ejemplo de formación”. Con este autor vemos argumentos sobre la formación más de carácter general, aun no en el ámbito educativo.

Para Imbernón (2009, p. 18) entiende por formación como:

un proceso de autodeterminación basado en el dialogo, a medida que se implanta un tipo de comprensión compartida por los participantes sobre las tareas profesionales y los medios para mejorarlas y, no como un conjunto de roles y funciones que se mejoran a través de normas y reglas técnicas generales.

Con este autor aun no se logra acceder al conocimiento educativo, por un lado, logran colocar a la formación como un compromiso mutuo sobre cualquier tarea, por el otro, el dialogo es el mediador para concretar dicho proceso.

Por su parte Ferry (1997, p. 58) la formación es: “un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades. En el ámbito educativo se entiende como una formación doble, en la que se ha de combinar la formación académica con la formación pedagógica.”

Desde esta definición el curriculum converge con el proceso de enseñanza-aprendizaje, forzosamente, está relacionado con la formación del docente y cuya finalidad última es favorecer el aprendizaje de los estudiantes-entrenadores en su formación inicial.

Por un lado, la formación inicial considera Imbernón (2009) que el curriculum y su amalgama de conocimientos los desarrolla de manera superficial y atomizada. Por su parte, la formación continua sus experiencias se reducen a unas especificaciones técnicas las cuales no suministran elementos de reflexión, ni de cambio sino asimilación y repetición de la práctica docente.

A partir de estos dos elementos: formación inicial y continua se quisiera partir para argumentar desde la óptica donde se pretende fundamentar la formación en el campo de lo pedagógico. En primer lugar, contiene tintes de prácticas de formación inspiradas por el constructivismo teniendo como referencia las características de la comunidad de práctica (método activo, participativo, colaborativo y reflexivo). En segundo lugar, prácticas centradas en la inserción social, en otras palabras, dentro del marco de la formación inicial insertar prácticas que permitan el contacto con los medios profesionales. Se habla entonces de formación en alternancia comprendida en dos sentidos: en formación inicial y en formación continua (Ferry, 1997). La alternancia entre empleo y formación inicial se refiere a la institución como la ENED como al dominio de la actividad práctica (empleo).

El hecho de que los alumnos entrenadores hagan su práctica pedagógica en sus centros de trabajo no tiene valor formativo salvo, si en este caso, se retoma la experiencia para describirla, analizarla, reflexionar sobre la problemática de formación, es decir, sobre su práctica pedagógica.

Al menos en la presente intervención se entiende por práctica pedagógica como los desempeños, perspectivas y actitudes que entrenador y deportista desarrollan en el campo de entrenamiento, con la explícita intención de configurar un ambiente favorable para el aprendizaje, considerados por el entrenador como valiosos de ser enseñados (Loera et al., 2006).

Otro elemento distinto para fundamentar es el dispositivo cultural aplicado a la formación inicial. El concepto introducido por Bruner (1989) como negociación de significados, el cual considera que las prácticas curriculares no pueden limitarse a

una elaboración y transmisión acrítica de los contenidos curriculares, sino que deben tener como meta la reflexión, intercambio de experiencias, de prácticas entre iguales, trabajo colaborativo; es decir, la conformación de comunidades formativas de prácticas.

En términos generales a partir de la formación inicial y continua la comunidad de práctica pretende:

- La formación vista como proceso de sentido práctico.
- La formación del estudiante entrenador gracias a la acción colaborativa mediante el cual el estudiante reflexiona, propone, retroalimenta y transforma su práctica pedagógica.
- La intervención pedagógica asumirá que la práctica se modifica cambiando no únicamente al estudiante sino los contextos donde se enmarca la educación en la ENED y la manera de comprenderla.
- Les implica en su propio aprendizaje.
- Promueve un ambiente de trabajo en colaboración.

El tipo de intervención sobre la formación inicial y continua, es decir, la formación alternativa dentro de sus posibilidades es mejorar la enseñanza y el aprendizaje se incrementan cuando los estudiantes entrenadores llegan a cuestionar de forma colectiva rutinas de enseñanza que demuestran no ser eficaces, examinan nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, encuentran formas de responder a las diferencias y los conflictos, y se implican activamente en su formación pedagógica. De esta manera con la intervención se pretende que llegue a buen puerto, ya que dentro de sus contenidos es estimular a los estudiantes entrenadores a “abrir sus prácticas”, de forma que puedan recibir una retroalimentación de parte de los demás integrantes de la comunidad.

De esta manera intervención pedagógica comunidad de práctica buscó ayudar recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos dominantes que actúan en la ENED y en el aula y los esquemas teóricos que lo sustentan. Desde luego, no tarea fácil, proponer este concepto de formación alternativa, ya que parte de la base de que el estudiante es constructor de su propio conocimiento pedagógico de forma individual y colectivo. Otorgar de alguna manera protagonismo al estudiante,

de ser sujetos activos de su formación, ello implica modificar los modelos y las metodologías de formación.

Videosesiones en la formación inicial de los estudiantes entrenadores

Utilizar el video fue la llave para propiciar la reflexión sobre la práctica pedagógica y para apuntalar la formación inicial de los estudiantes entrenadores. Mediante la organización de reuniones para observar sesiones de entrenamiento videograbadas se crean oportunidades y ambientes de aprendizaje sobre la enseñanza. Este tipo de herramienta tecnológica y material pedagógico permite que los estudiantes indaguen acerca de la práctica y analicen la enseñanza (Marcelo y Vaillant, 2009).

Se utiliza el video porque no existe mejor manera para que los estudiantes entrenadores se observen como tal y como los ven los demás. Al respecto dice Birkenbihl (2008, p. 174): “Las personas que diariamente tratan con otras personas deben saber qué efecto causan en los demás, por tanto, que cada sujeto te vea con sus propios ojos qué efecto causa en los demás, qué se conozca a sí mismo”.

El uso de videosesiones permite ilustrar prácticas, actividades y hechos de la sesión de entrenamiento concretos. En las videosesiones de entrenamiento se pueden ver las historias propias de enseñanza, así como las de otros pares. Las videosesiones de entrenamiento ofrecen la oportunidad de observar cómo se resuelven los conflictos, diferencias, problemáticas y qué herramientas utilizan para resolver los obstáculos durante la práctica pedagógica en los campos de entrenamiento. Las videosesiones como herramienta eficaz ayudan a erigir perspectivas alternativas de prácticas sobre de enseñanza, motivar el interés por indagar sobre la enseñanza, mejorar la comprensión de la labor del futuro entrenador deportivo y llevar a la fundamentación epistemológica y científica teórica de la práctica.

Organizar videosesiones donde puedan ver las sesiones de entrenamiento grabadas ha resultado relevante en la formación inicial y pedagógica de los

estudiantes. La videosesión trata de reuniones en las que un grupo de estudiantes observa, comenta, reflexiona y discute segmentos de videos de sus propias sesiones (Loera et al., 2006). Proponer y organizar videosesiones, proporciona un contexto para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Es, por tanto, una forma interesante de aprendizaje, colaboración e indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje en los campos deportivos existentes.

Por último, intervenir de la manera descrita constituyó un espacio para que los estudiantes desarrollen lenguaje compartido y conocimiento nuevo sobre la enseñanza mediante la resolución colaborativa de problemas (Rojas, 1999). Es una oportunidad para lograr nuevas comprensiones sobre la práctica e identidad profesional entre los futuros entrenadores deportivos.

En este sentido la intervención pedagógica se realizará en una universidad del nivel superior de la delegación política Iztacalco; donde se aplicó un taller para que el estudiante fortalezca su formación y práctica pedagógica, el cual se nombra Taller “Comunidad de práctica con entrenadores deportivos”.

5.4. Objetivos de la intervención pedagógica

Como objetivo general de la intervención:

- Realizar un taller vivencial que permita promover una comunidad de práctica y desarrollar videosesiones como medio alternativo de formación inicial de los estudiantes de octavo semestre de la escuela seleccionada, a fin de fortalecer su formación y práctica pedagógica que repercuta en el proceso de enseñanza aprendizaje del deporte en cuestión.

Por su parte, el objetivo específico es:

- Analizar cómo la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica, desarrollada en una comunidad de práctica provee al estudiante oportunidades de aprendizaje sobre su práctica y cuáles son los aspectos que los estudiantes plantean para desarrollar transformaciones; cómo

conciben su práctica, qué situaciones plantean como problemas y qué sugerencias hacen para solucionarlos.

5.5. La intervención: las orientaciones metodológicas

La intervención se estructuró con formato de un taller bajo el esquema comunidad de práctica, la cual se basa en las orientaciones metodológicas de Sánchez y Ortega (2009) para la conformación de una comunidad de práctica y videoseSIONES. El taller desde sus orígenes se concibe como un espacio en el que se realiza un trabajo, manual o bien de tipo artesanal. Otro término frecuente en el contexto educativo es estudio de algún aspecto o como taller de creación práctica. El término taller ha generado dentro del ámbito educativo otros usos; por ejemplo, se conocen como talleres docentes o módulos educativos. Pero al menos en nuestra intervención pedagógica siguiendo la misma lógica un taller de carácter educativo determinada por la interrelación entre la teoría y la práctica, en donde el protagonismo del instructor, interventor, tallerista o formador pasa a segundo plano y su labor es un mediador, siendo el alumno quien desarrolla la mayor parte de las actividades en la consecución del objetivo propuesto (Ander-Egg, 1999).

Al insertar la concepción de comunidad de práctica a como se concibe el formato de taller en la presente intervención pedagógica se reconstruye un nuevo cuerpo teórico denominado *Taller comunidad de práctica*. Para considerarlo como tal denominación requiere de unos rasgos distintivos, por ejemplo, mostrar ejercicios de desarrollo de habilidades pedagógicas basado en la colaboración, la participación, la reflexión sistemática e informada y la efectiva construcción social del aprendizaje.

Por tanto, se entiende por comunidades de práctica como los grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas (Wenger, 2001). Desde la visión de este autor, las comunidades de práctica cobran sentido en la medida en que permiten construir conocimiento y a la vez multiplicarlo; se concibe el aprendizaje como un proceso de participación y construcción social.

Las comunidades de práctica han sido creadas en muchos ambientes, a partir de la década de los ochentas tiene sus desarrollos en la educación. Por lo tanto, es posible concebir una comunidad de práctica como facilitadora de la formación inicial de los estudiantes entrenadores de octavo semestre de la ENED. Desde esta manera se eligió las videoseSIONES como elemento disparador de las discusiones sobre la práctica pedagógica de los estudiantes entrenadores. Por lo que se pone frente a los estudiantes un “espejo” de sí mismos, o una imagen por demás cercana a su propia realidad como entrenador deportivo.

Según Wenger (2001) el proceso para llevar a cabo para realizar una actividad que involucra una comunidad de práctica y extrapolar los conocimientos a la formación pedagógica, en este caso, del estudiante. Wenger (2001) mencionan que el diseño de una comunidad de práctica se desarrolle de manera adecuada tiene siete principios fundamentales:

1. **Diseñar la comunidad para que evolucione:** Según este autor las comunidades de práctica no se desarrollan desde cero, se desarrollan desde redes sociales ya existentes. Los elementos que se diseñen deben servir como catalizadores. Wenger manifiesta que las estructuras sociales y organizacionales de una comunidad como son el coordinador o encuentros con los sujetos son para resolver problemas pueden estimular el desarrollo de una comunidad.
2. **Abrir diálogos entre perspectivas internas de la comunidad:** Las comunidades de práctica se enriquecen con la opinión o perspectiva que tengan sus miembros, porque esto da sentido a la comunidad. Este intercambio de ideas genera discusión que hace crecer a la comunidad.
3. **Invitar diferentes niveles de participación:** Dentro de la comunidad de práctica existen distintos niveles de participación: en el "núcleo del grupo" están el coordinador de la comunidad, y un grupo pequeño de miembros que lideran las actividades de la comunidad y la agenda de aprendizaje; el segundo círculo se llama "grupo activo", donde se encuentra el grupo de personas que participan de manera activa en las discusiones, pero no de

igual manera que los del primer grupo. El tercer grupo que se llama "grupo periférico", son personas que casi nunca participan, pero que frecuentemente observan lo que se hace al interior de la comunidad. Este grupo no es menos importante que los otros, porque si bien los otros grupos tienen mayor participación, este grupo aprende desde la periferia y frecuentemente aplica lo aprendido en sus entornos laborales. Cada uno de los grupos tiene un diferente grado de interés y esto se debe aceptar y entender, pero entonces el éxito de una comunidad será que se logren mecanismos que permitan que se generen diálogos entre miembros de los diferentes grupos, y que se construyan actividades que puedan interesar a personas de los diferentes grupos.

4. **Desarrollar espacios tanto públicos como privados:** En las comunidades de práctica se tienen diferentes tipos de conversación y grados de confianza. Aunque hay eventos que deben ser públicos porque son del interés de todos, habrá momentos en que los miembros de la comunidad deseen entablar diálogos privados. El éxito de la comunidad está en que se logre un adecuado equilibrio entre esos diferentes tipos de diálogos.
5. **Centrarse en el valor:** El "valor de una comunidad" parte de los intereses, es decir, algo de lo que quiere aprender el sujeto y éste llegará a sentir que mejor en su vida personal. Una comunidad será exitosa en la medida que logre conjugar el interés auténtico de una persona por aprender sobre determinado tema. La comunidad debe ser capaz de aglutinar esos diferentes intereses que tienen las personas y poder brindarles lo que necesitan de ella.
6. **Combinar familiaridad con emoción:** Los espacios laborales están sometidos usualmente a un cierto grado de tensión por la responsabilidad de cumplir las obligaciones, se tiene la responsabilidad adicional de ser productivos y ser idealmente proactivos. Cuando se pertenece a una comunidad de práctica se tiene el interés implícito de aprender sobre algún tema, pero ya no tiene la presión laboral, es un espacio de discusión y

aprendizaje donde se comparten ideas de manera cómoda y tranquila. Una comunidad exitosa sería aquella que logre proporcionar a sus miembros ese ambiente de familiaridad que le permita aprender y momentos de emoción que se da cuando se encuentran situaciones para discutir de manera agradable y productiva.

7. **Crear un ritmo para la comunidad:** En la comunidad de práctica se presentan ritmos, diálogos y momentos de mayor o menor energía y actividad. De hecho, para Wenger et al., (2002) el ritmo es el principal signo de vitalidad de una comunidad. Si una comunidad tiene un ritmo demasiado acelerado de actividades todo el tiempo posiblemente sus miembros se cansarán y la abandonarán, si su ritmo es demasiado bajo todo el tiempo, entonces se aburrirán y también la abandonarán. Una comunidad exitosa sería aquella que logre combinar momentos de mayor actividad con momentos de menor actividad.

Por ello, la presente intervención pedagógica se concentra desde un enfoque interpretativo con en metodología cualitativa, ya que dicho enfoque consigue un estrecho ajuste entre los datos y lo que el estudiante realmente dice y hace mediante la videograbación de su sesión de entrenamiento, escuchando lo que expresan a acerca de los que tienen, piensan y apreciando documentos generados por ellos, obteniendo un conocimiento directo de la puesta en acción de la intervención (Taylor y Bogdan, 1987).

De manera explícita, a continuación, se describe detalladamente el proceso:

Participaron 18 estudiantes de octavo semestre de la especialidad deportiva fútbol. Se realizaron siete reuniones (cuatro videosesiones), de febrero a mayo de 2018. Las sesiones se desarrollaron como parte del semestre cursado del 2018-1. Cada reunión se videograbó y transcribió con el propósito de analizar los temas de discusión, los comentarios y reflexiones del colectivo, además a todos los estudiantes se les solicitó escribir en una hoja sus impresiones, dudas, punto de vista de lo observado en la videosesión y en un párrafo contestaran ¿Qué aporte

esta videosesión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Al final se entrega al formador. Así en la última sesión se aplicó un cuestionario para saber que les significó la videosesiones y el taller (véase anexo 5). A parte de aplicar el cuestionario, se entrevistó a los estudiantes (véase anexo 4) que se decidieron participar por voluntad propia de esta manera indagar el proceso vivido. Conforme a estas actividades que se acaba de describir, se desarrolla la metodología del taller. En el siguiente cuadro 13 podrán encontrar las distintas consideraciones.

Cuadro 13. Metodología del taller.

Metodología	Descripción
Grabar	Antes de la reunión en clase (preactiva) 1. Grabar la sesión de entrenamiento en su centro de trabajo del estudiante entrenador.
Editar	2. Editar (movie maker): El interventor elije 20 a 25 minutos y edita sin omitir ningún segmento, actividad o etapa de la sesión de entrenamiento (principal, inicial o final) completará los 20 a 25 minutos totales. El colectivo decide de forma democrática que la edición sea propuesta y realizada por el interventor.
Todas la reuniones son videograbadas	Durante la reunión (interactiva) 3. El interventor expone el objetivo y describe el procedimiento de intervención. El interventor proporciona una hoja para el registro de sus observaciones, en el cual se deja abierta la posibilidad de que los estudiantes entrenadores anoten qué aspectos de lo que están observado les llama la atención, además de contestar la pregunta como cierre de la reunión. Al final de la reunión se entrega al interventor.
	4. El estudiante entrenador protagonista expone su plan explica su sesión para darle contexto.
	5. Ver la videosesión (20- 25 minutos aprox.) con el demás colectivo de estudiantes-entrenadores
	6. El colectivo comenta, discute y hace la crítica (constructiva) de lo observado e intercambian puntos de vista con el protagonista.
	Durante (cierre) (posactiva) 7. ¿Qué aportó ésta videosesión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Los estudiantes lo anotan en su hoja de registro.
Entrevista	Después de la reunión 8. Entrevista se aplica al estudiante para obtener datos sobre los aprendizajes que han obtenido sobre su práctica, se indaga sobre los aspectos identificados para transformar su práctica. Los motivos de su participación. 9. Se transcribe cada reunión para su posterior análisis de los contenidos

Fuente: Orientaciones metodológicas a partir de Sánchez y Ortega (2009)

Por consiguiente, las mediaciones del interventor consisten en promover los comentarios y reflexiones, más que opinar o valorar la reunión. De esta manera, lo importante no son los comentarios del interventor sino las reflexiones que realizan, lo que piensan sobre su práctica los estudiantes participantes. Todas las reuniones son videograbadas con la finalidad de transcribir cada intervención de

los estudiantes participantes para el posterior análisis de dónde se pone atención y su significado.

5.6. Estructura de la intervención: especificaciones de las actividades a realizar

Para conformar la comunidad de práctica y videosesiones, a partir de los informantes claves interactuados en la fase del diagnóstico, se estableció comunicación con el colectivo de estudiantes de octavo semestre. Se realizó la junta previa con los estudiantes, quienes con toda disposición se interesaron por la idea de que colaboráramos mediante la promoción de una comunidad de práctica y realización de videosesiones. Las reuniones se desarrollaron como parte del semestre cursado del 2018-1.

El proyecto de intervención se estructuró en siete reuniones con la siguiente organización: las dos primeras como plática informativa y ejercicio de una videosección, las otras cuatro conforman de manera formal las reuniones de las videosesiones con una duración de una hora y treinta minutos cada una integra el taller de la comunidad de práctica de los estudiantes. La última reunión se destinó para evaluar el taller (véase anexo 3).

- Previo a la realización formal de las videosesiones, se convocó a los estudiantes para informales los pormenores de la propuesta. En la primera reunión “Plática informativa” se presentó la tesis de investigación con énfasis en los resultados obtenidos del diagnóstico; es decir, el abanico de la detección de necesidades, quedando definido trabajar el tema de la práctica pedagógica. De esta manera y previniendo la situación contextual de la ENED, junto colectivo de estudiantes se planteó el marco general de la propuesta de intervención y la necesidad de videograbar sus sesiones de entrenamiento en sus centros de trabajo para observarlas en las reuniones. En esta reunión se acordó realizar otra reunión y un ejercicio tipo pilotaje de una videosección de un X entrenador de una X escuela.
- La segunda reunión denominada “Ensayo” con el colectivo de estudiantes se realizó un ejercicio o pilotaje de la videosección para demostrar su objeto

y funcionamiento. El objetivo de esta sesión será para que los participantes observarán cómo funcionaba la videosesión y de promover su participación en él. Además, se proyecta el ensayo como parte experimental del plan de enseñanza para saber su efectividad (Birkenbihl, 2008). Se presentó 25 minutos del video de la sesión de un entrenador de una escuela de fútbol de la Ciudad de México. El colectivo lo vio y realizó los comentarios y críticas al desempeño del entrenador de la sesión observada. Se explicó que la grabación se hacía con quienes voluntariamente aceptaran y cuando lo dispusieran. De esta forma por voluntad propia “cinco estudiantes” (en un inicio se conforme ese número de estudiantes, conforme avanzó el taller se acortó a cuatro) entrenadores decidieron ser videograbados en su sesión de entrenamiento, edición de la secuencia y segmentos de la sesión de entrenamiento –parte inicial, principal y final- para su proyección durante las reuniones de la videosesión. También se negoció que la edición de la videosesión la llevará acabo el formador y sólo así no se podría manipular la información del video. Asimismo, como elementos metodológicos el colectivo de estudiantes aprobó que todas las reuniones fueran videograbadas, así como la entrevista al estudiante protagonista se realizaría al final de la misma. Por último, todo el colectivo estuvo de acuerdo para desarrollar la evaluación del taller a partir de un instrumento tipo cuestionario.

- En las cuatro reuniones se vieron y discutieron sesiones de entrenamiento de diferentes estudiantes y sus centros de trabajo como: gimnasio particulare mixto, gimnasio para mujeres, especialidad deportiva fútbol de categorías infantiles y juveniles.
- La última reunión se destinó para aplicar un instrumento tipo cuestionario para evaluar el taller.

Durante las siete reuniones a través de la participación activa y reflexiva de los estudiantes se fomentó el objetivo principal, ya que se fue un taller vivencial en donde se utilizó la práctica pedagógica en el entrenamiento deportivo. Se manejo

la comunidad de práctica como medio para compartir inquietudes del quehacer del entrenador, competencias laborales e intercambio de experiencia y conocimientos que ayudaron a los estudiantes a través de las videoseSIONES a que refinen su práctica y generen conocimientos en el dominio de la práctica pedagógica en las sesiones de entrenamiento, y fortalezcan el dominio de los contenidos y métodos pedagógicos.

5.7. Evaluación de la intervención pedagógica

Al realizar el diagnóstico con los instrumentos aplicados a los estudiantes, se identificaron áreas de oportunidad sobre su formación y práctica pedagógica. Estas primeras observaciones participantes, pláticas informales, análisis curricular y cuestionario, conformaron la evaluación inicial o diagnóstica.

Posteriormente, se realizó una evaluación durante las reuniones del taller a través de la videogrABACIÓN; además a todos los estudiantes se les solicitó registrar en una hoja sus impresiones, dudas, punto de vista de lo observado en la videoseSION y en un párrafo contestaran ¿Qué apOrto esta videoseSION a la reflexión sobre mi práctica pedagógica?, asimismo, se realizó una entrevista a los participantes que decidieron ser videogrABADOS (véase anexo 4). Dichos instrumentos se transcribieron con el propósito de analizar los temas de discusión, así como los comentarios, reflexiones, aprendizajes del colectivo. En este momento de la intervención se hizo la evaluación formativa o de proceso.

Por último, al terminar el taller se aplicó un cuestionario en la última sesión para saber que les significó las videoseSIONES y el taller, y si es que existieron cambios a raíz de la implementación del taller (véase anexo 5). Los resultados obtenidos durante y al final del taller se compararon con los resultados de la evaluación inicial y se reportaron los datos. A esto se le conoce como evaluación sumativa o final.

5.8. Resultados de la intervención pedagógica

En este apartado se conformó la sistematización y análisis de los datos registrados del proceso de realización de las sesiones de las videoseSIONES: la

descripción del perfil de los estudiantes entrenadores novatos; los resultados de la experiencia colectiva de los estudiantes de octavo semestre, es decir, los temas surgidos en las reuniones y la conversación colectiva con respecto a las videoseSIONES observadas.

Además de describir cómo influyó en un caso individual la participación, en qué aspectos de la práctica educativa/ docente la conversación y reflexión produjo cambios en la comunidad de práctica. Para ilustrar este elemento, al final se presenta el análisis, seguimiento y evolución de un estudiante entrenador que destaca por su peculiar participación en el proceso, esto como ejemplo del impacto de la experiencia formativa, según la propia perspectiva y significado personal del participante. Asimismo, la comprensión en el aspecto de ver su quehacer pedagógico e identidad como profesionales de la enseñanza del deporte.

El taller se evaluó en tres rubros (véase anexos evaluación de intervención) para poder dar cuenta de su efectividad los cuales son:

- a) Experiencias obtenidas en el taller, es decir, de la experiencia en las reuniones a partir de lo videograbado y lo registrado en la hoja.
- b) Contribuciones del taller y videoseSIONES, en cuanto a dos dimensiones: evaluación a los estudiantes sobre sus transformaciones y evaluación del programa de intervención sobre objetivos, expectativas, material, recursos, formato, organización y duración del taller. Ambos precedidos del cuestionario.
- c) Seguimiento y evaluación del caso de un estudiante entrenador que destaca por su peculiar participación en el proceso. Esta información se recolecta a partir de la entrevista y de su participación opcional en la videoseSION y los registros en hoja realizados en cada videoseSION, en esta última parte con la pregunta ¿Qué aportó esta videoseSION a la reflexión sobre mi práctica pedagógica?

Para diferenciar las experiencias de los estudiantes fueron etiquetados de acuerdo con la letra mayúscula **E** de estudiante, seguido de la letra mayúscula de su nombre inicial; por ejemplo **ED**. Para el caso de los estudiantes que aceptaron ser videograbados en su sesión de entrenamiento se les asignó la etiqueta con la letra mayúscula **E** de estudiante, seguido de la letra minúscula **m** o **f** para diferenciar si es de sexo masculino o femenino, y por último, la letra mayúscula **A**, **B**, **C** y **D** para referir el orden en que fueron videograbados. Por último, la nomenclatura **FF** se le designa al formador.

5.8.1. Experiencia formativa con estudiantes entrenadores

Experiencia y características de los estudiantes

En la experiencia con el grupo de octavo semestre participaron 18 estudiantes de la especialidad deportiva fútbol, y se presenciaron cuatro reuniones de videoseSIONES, de febrero a mayo de 2018 como parte del semestre 2018-1, efectuada los días martes.

El grupo de estudiantes lo constituyen 14 hombres y 4 mujeres. Del total de hombres el 80% y el 90% de las mujeres trabajan y solo el 20% y el 10%, respectivamente, aún no se encuentran laborando. El colectivo de estudiantes cuenta con experiencia como entrenador entre 1 año a 6 años.

De los estudiantes entrenadores que se encuentran trabajando su campo laboral es: entrenador de fútbol con niños y jóvenes, gimnasio particular, preparatoria y colegio particular y centro comunitario.

Experiencia en las reuniones

En un inicio el taller se había acordado con el colectivo de estudiantes, que dicho taller se conformaría de ocho reuniones -una para el diagnóstico, una para el pilotaje, cinco para las videoseSIONES y la última reunió para la evaluación (R7); sin embargo, debido a un estudiante se quedó sin empleo, se decidió junto con los estudiantes cerrar el taller a siete reuniones, es decir acotar las videoseSIONES a cuatro. De esta manera, durante las reuniones de los cuatro videoseSIONES, el

colectivo de docentes observó y comentó las sesiones de entrenamiento, el desempeño de sus pares, así como los contenidos, métodos y dinámicas de la sesión. En la primera reunión **(R1)** con el colectivo se presentó los resultados del diagnóstico realizado al objeto estudio. En la segunda reunión **(R2)**, se realizó un ejercicio de pilotaje de la videosesión con el fin de que observarán de qué se trataba y con ello motivar su participación. En las siguientes reuniones se observaron y comentaron clases de los estudiantes participantes **(de la R3 a la R6)**. Se vieron los siguientes aspectos:

En la **reunión 3 (R3)** de la videosesión se llevó a cabo el 13 de marzo de 2018, asistieron 15 estudiantes llegando puntualmente. En esta reunión el propósito fue observar la videosesion de entrenamiento del estudiante protagonista y se discutió sobre su práctica, así como se reflexionó cuáles cuestiones los estudiantes plantean para desarrollar trasformaciones en su quehacer deportivo. El tema de la sesión de entrenamiento fue la enseñanza en circuito para el trabajo funcional o desarrollo a través de la fuerza-resistencia.

Como parte inicial se realizó el encuadre de la reunión, es decir, retroalimentación de la reunión anterior en donde se llevó a cabo el ensayo/pilotaje de una videosesión de un X entrenador de X escuela, esto con la intención de que los estudiantes tuvieran una primera aproximación sobre el funcionamiento de una videosesión. También se dijo el objetivo de la reunión no. 3 y se hizo énfasis que toda discusión se debía maneja en un ambiente de respeto con elementos colaborativos, críticas constructivas, reflexionar sobre su propia práctica y cuidar el uso del lenguaje en el momento del análisis y discusión, esto para no fomentar una ambiente hostilidad.

Asimismo, se repartió stickers de color blanco para que el colectivo de estudiantes colocara su nombre o pusieran el nombre como querían que les llamaran en el taller. Además, el formador repartió hojas de color blanco en donde los dieciocho estudiantes registrarán observaciones, dudas, reflexiones o cualquier situación que a ellos les haya parecido interesante sobre observado en la proyección.

Después se dió pie el formador a que el estudiante protagonista denominado EmA explicará su sesión de entrenamiento. Iniciar de esta manera fue con la intención de contextualizar y dar a conocer al resto del colectivo de estudiantes sobre el trabajo realizado de EmA en su sesión de entrenamiento de una hora en un gimnasio del Municipio de Nezahualcóyotl. El alumno EE pregunto sobre la edad que tienen sus deportistas que acuden al gimnasio, esto por la situación del trabajo realizado, cargas, etc: "...A no mencione, pero están chicos desde 18 años hasta 35 años" (EmA, Reunión 3). Y agrega:

...yo opto los fine de semana que yo nada más estoy en el box, entonces damos esa opción un circuito siete ejercicios máximos ocho, 20 segundos de trabajo por 10 segundos de descanso. Les explico que se trabaja fuerza-resistencia ahorita lo van a ver o se los escribo o bueno para que ellos no sean como digan bueno que hiciste –no sé pero me canse un chin...-, vale. Trato de explicarles todos los ejercicios para que unas formas vagas tengan la idea de que se trabajó mínimo en ese momento, hay unos que llegan y dicen hoy se trabajó resistencia, no a lo mejor a la forma tan técnica que la pueden decir ustedes, pero ellos ya tienen la idea de que los fines de semana es un trabajo así, pero quitando a los chicos cuando llega un chico así, su trabajo es de forma diferente me voy más a su manera. También con persona con sobrepeso con trabajos de impacto, el aislamiento de músculos no lo realizo, entonces isometría el músculo y he visto con puro trabajo con puro peso corporal es óptimo para empezar a tener fuerza... (EmA, Reunión 3)

el número de circuito llegaron a las tres veces, entonces lo van a ver una vez cumple todo el circuito, otra vez y otra vez. Ya nos había dicho el profe C mínimo un circuito lo realizas tres veces y máximo 6, ellos lo realizaron tres veces perfecto y si les aventaba un cuarto se ve la cara de cansancio, ahorita lo van a ver. Además, el calentamiento que pongo es a *doc* a lo que se va a realizar, que me refiero si es un trabajo demasiado rápido el calentamiento va surtir efectos, pero ahorita lo vamos a ver. Pero al igual a ustedes le va a surgir una duda y pueden opinar y decir yo puedo poner un calentamiento así (EmA, Reunión 3).

En esta misma parte de la reunión se proyectó la videosesión de 25 minutos retomando actividades de la parte inicial, principal y final de la sesión de entrenamiento. Durante la proyección de la videosesión se notaba al estudiante protagonista atento sobre el video editado al momento que hacía anotaciones en su cuaderno. El resto del grupo observaba detenidamente y en la hoja blanca mayoría se limitaban a escribir una o dos líneas.

Para el espacio de la discusión se le recordó al colectivo de estudiantes que lo importante es la reflexión, análisis, etc que realizan, lo que piensan sobre su práctica pedagógica y no las mediaciones del interventor que consisten en promover los comentarios y reflexiones, más que opinar o valorar la reunión.

A diferencia del registro de la hoja, los estudiantes estuvieron participativos con preguntas más específicas que lograran que el estudiante protagonista y el colectivo reflexionaran. El intercambio de palabras logró que el objetivo se cumpliera; por ejemplo, se discutió sobre el contenido de los ejercicios, indicaciones e instrucciones para desarrollar el trabajo, objetivo de la sesión y retomar el proceso pedagógico como parte del entrenamiento deportivo:

obviamente están hipertrofiando porque estas agotando el musculo... ¿para qué estas agotando el músculo? ellos quieren hipertrofiar o que quieren hacer? estas llegando al agotamiento y estas hipertrofiando y estoy de acuerdo que es un entrenamiento funcional...(ED, Reunión 3).

¿Cuál es tu densidad en el trabajo? Bueno dijiste que fueron 7 ejercicios en forma de circuito, al acabar los siete ejercicios cuál es tu densidad (ED, Reunión 3).

...ahorita vi que algunos les costaban cargar mal postura de la cadera, puede haber hasta lesiones musculares con el peso que estas cargando. Yo creo por lo que observe podrían trabajar sin peso sin implementos, yo estoy de acuerdo que van porque quieren trabajar en el gimnasio y quieren cargar; eso lo que ellos quieren. Pero si tú les dices un buen entrenamiento es iniciar con una buena adaptación y de ahí partimos y de ahí lo que tú quieras ir trabajando, pero ellos luego quieren resultados verse en una semana verse bien. Por eso lo importante con los pesos me preguntaba ¿Cuáles son los pesos que trabajas? (ED, Reunión 3).

A mi gusto mucha sesión porque como él lo dice se preocupa mucho por sus atletas...igual se preocupa por sus características y me pareció muy correcto los

ejercicios como los explico y como dio el ejemplo y como también los corrigió. Aprendemos mucho... (EL, Reunión 3).

Después ambos comentarios el formador preguntó si alguien estaba de acuerdo con los argumentos de los estudiantes. Por lo tanto, el estudiante EmB su análisis se orientó hacia otro esquema.

Yo creo que los comentarios hasta el momento han sido para criticar la preparación física, pero creo que estamos aquí por lo pedagógico no o me equivoco EmB, Reunión 3).

Hubo una sola palabra que diste en tu explicación o que dijiste fue trataran hay mucha diferencia entre tratar y hacer las cosas. Yo le puedo decir a Verónica trata de levantar ese vaso; nunca lo va hacer porque es tratar y si tú le dices eso a un alumno trata de hacerlo simplemente no lo va hacer. Entonces tiene que especificar y ser claro que lo haga y no trate de hacerlo... (EmB, Reunión 3)

...no les dijiste el objetivo del entrenamiento antes de la sesión...(EmB, Reunión 3)

Por su parte otro estudiante menciona sobre los dos procesos en el entrenamiento deportivo:

El entrenamiento deportivo tiene dos procesos: el biológico y el pedagógico. Ambos temas son importantes para nosotros y para los deportistas (EC, Reunión 3).

Pero lo que a mí se me hace interesante es la doble explicación, es decir, Explicó todo el circuito al inicio, después hicieron el calentamiento y después lo volvió a explicar (EC, Reunión 3).

A partir de los argumentos sustentados sobre lo pedagógico en el deporte, el formador plantea la pregunta ¿Qué hubieran hecho ustedes?

Lo explicas nada más una vez o antes de iniciar la sesión o que hagan en cada ejercicio o la estación (ED, Reunión 3).

...en lo pedagógico ajustas los tiempos porque o sino se te desfasan los tiempos que tienes planteado los acomodas a cada integrante o entrenado en cada ejercicio y de ahí explicas los ejercicios y tú parado en el centro esto es así, corriges no lo hagas así y de ahí correcciones como lo vayan haciendo (ED, Reunión 3).

Antes de iniciar la sesión (EmB, Reunión 3).

No yo no la haría así. Haces el calentamiento y la pausa la utilizas para dar la explicación del circuito (EM, Reunión 3).

Yo creo que si estuvo bien que lo repitiera porque no son de alto rendimiento, no enfocan totalmente todo e igual se te olvido y es de así que era aquí. Porque ya es clásico que ya lo explicaste y otra vez que era aquí. Entonces yo creo que estuvo bueno para reforzar la explicación (EA, Reunión 3).

Bueno lo que yo pensaría es que otra vez con el tiempo que está dando para la explicación, otra vez lo que hizo en el calentamiento no sé si volvería a tomar el mismo efecto que se hubiera pensado, ya que no sé, no anote cuanto tiempo se tardó dando la explicación de los circuitos y las correcciones. Y no sé si en el calentamiento otra vez hubiera entrado en el funcional. El calentamiento sí estuvo bien, pero el tiempo que dio otra vez para explicar como que no (EC, Reunión 3).

Como se puede apreciar los estudiantes reflexionan su práctica pedagógica a partir de su experiencia, contexto, deportistas y referentes conceptuales para llevar adecuadamente la sesión de entrenamiento.

El estudiante EmB planteó desde el aspecto pedagógico aplicado al deporte el tipo de sesión de entrenamiento:

Algo importante que no comentamos es el tipo de sesión que fue, porque hay sesiones de enseñanza, de desarrollo y obviamente y cada tipo de sesión se inclina más a lo pedagógico o la biológico-fisiológico. Por ejemplo, si es una de desarrollo va recaer más en lo biológico-fisiológico que en lo pedagógico, porque a veces que el muchacho no durmió, no desayuno. Entonces lo biológico y fisiológico ya te rompió todo lo pedagógico que habías planeado para esa sesión. Y en caso contrario si el viene perfecto y es una enseñanza quizás de técnica la sesión va hacer por completo pedagógica, son métodos de enseñanza (EmB, Reunión 3).

Por su parte el estudiante protagonista EmA replicó lo siguiente:

Fue de desarrollo, todos los ejercicios se inclinaron hacia allá. Pero si la hubiera enfocado a lo que se refiere EmB de corregir y corregir y hazlo otra vez con énfasis en lo pedagógico porque no hay pesos... (EmA, Reunión 3).

Antes pasar al cierre de la sesión el estudiante protagonista reflexionó a partir del intercambio de opiniones desarrolladas en la comunidad de práctica:

Gracias porque a veces llego a ser un poco celoso con cosas mías o cosas de trabajo y no es tan fácil compartir me cuesta y como se dan cuenta luego trabajar en equipo, pero me gusta aprender de lo que hoy vi, escuchado o cualquier cosa que ustedes puedan aportar esta bien eso es mi día a día y lo que quiero dedicarme y si o que ustedes ahorita me dijeron me va aportar mucho más y si en un momento intercambiar sobre los puntos de vista en fuerza o en otras cosas de fútbol o en otra cosa estaría genial (EmA, Reunión 3).

Para cerrar la reunión se planteó la pregunta ¿Qué apporto esta videosesión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Se pidió al estudiante por voluntad propia externara sus impresiones y comentarios finales a raíz de la pregunta planteada, el cual el estudiante no acepto. Por lo tanto, la pregunta fue respondida en la hoja de registro concluyendo los aportes generales del colectivo: retroalimentación de los ejercicios realizados; uso adecuado y fluido del lenguaje; saber economizar tiempo de la sesión; tener en cuenta la población, su edad, sexo y nivel del entrenado para un óptima sesión; el rol del entrenador como corregir posturas y cuidar ejecución de movimiento e intensidad y densidad del trabajo realizado; aportación de distintas posturas sobre la enseñanza de la fuerza en el gimnasio; trabajar primero en la técnica y salir fatigado de una sesión de entrenamiento no quiere decir que vas a tener mejores resultados -hablando de forma, rendimiento, etc.

El formador se puso de acuerdo para próxima visita del centro de trabajo del estudiante entrenador. En esta ocasión la visita correspondió al Municipio de Chalco. Cabe aclarar que el formador para realizar la grabación de la sesión de entrenamiento llegó 15 minutos tarde de la hora indicada, por consiguiente, no se grabó la parte inicial de la sesión, es decir, el calentamiento.

En la **reunión 4 (R4)** de la videosesión se llevó a cabo el 20 de marzo de 2018, asistieron 11 estudiantes llegando seis de ellos tarde a la reunión. En esta reunión el propósito fue observar la videosesion de entrenamiento del estudiante protagonista y discutir sobre su práctica, así como reflexionar cuáles cuestiones los estudiantes plantearan para desarrollar trasformaciones en su quehacer deportivo. El tema de la sesión desde un entrenamiento anaeróbico aláctico como objetivo la enseñanza de coordinaciones específicas para porteros desde una perspectiva cognoscitiva.

Se comenzó con una retroalimentación de la reunión anterior y se leyeron de manera general las reflexiones realizadas de los estudiantes al responder la pregunta ¿Qué apporto esta videosesión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Lo estudiantes autorizaron para agregar al reporte de la intervención. Como parte inicial de la reunión el formador dió dos indicaciones: colocar en un stickers su

nombre y registrar en una hoja observaciones, reflexión, dudas, comentarios, etc. sobre la proyección de la videosesión y al final se entrega al formador.

En el apartado de desarrollo de la reunión el estudiante EmB contextualizó su sesión de entrenamiento al demás colectivo de estudiantes:

Ok, cómo todas mis sesiones las divido en objetivos técnicos, objetivos tácticos y objetivos físicos; en este caso mí objetivo físico fue la optimización del sistema energético anaeróbico aláctico siguiendo el modelo de planificación microciclo estructurado, eh por completo aláctico todos los ejercicios que se vieron en la sesión fueron alácticas porque el día siguiente tenían partido la mayoría de mis porteros. En el objetivo táctico el aprendizaje de las coordinaciones específicas para la ubicación en los tiros de esquina; cómo se ubica él, hacia dónde iba a correr, en dónde iba a ubicar a su jugador en el poste, etc. Y en el objetivo técnico era una progresión de la enseñanza, precisamente, de las coordinaciones de modo sinérgico para el desplazamiento en el tiro de esquina tanto desplazamiento como agarre y de eso se trató la sesión de llevar la progresión de este objetivo (EmB, Reunión 4).

Después de mencionar el contexto de su sesión de entrenamiento se dio cavidad a proyectar la videosesión de 25 minutos. El colectivo de estudiantes hizo el análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica de EmB:

A mí se me hizo muy padre lo que hizo EmB lo voy a enunciar: hace pausas, pero con la pareja que lo necesita estaba trabajando con seis arqueros y lo que veía que fallaba algo se acercaba eso me pareció más acertado y dejaba trabajar a los demás, énfasis en el tema que se está trabajando yo lo percibí así, una adaptación para diferentes edades porque Luis es un portero pequeñito y Villa es un portero que está más alto que EmB un portero de 17-18 años de edad. Y aclara dudas, a qué me refiero les dice que es lo que se está trabajando y los chicos lo están asimilando (EmA, Reunión 4).

En la primera parte de su análisis EmA refirió a cuestiones que se le hicieron interesantes en su planeación e interacción de su sesión entrenamiento. Por otro lado, mencionó áreas de oportunidad sobre lo visto en la videosesión:

...Otros puntos es la pausa y trabajo, es decir en algunos momentos podría haber estado y organizar el trabajo y después corregir a todos. Para evitar filas en lugar de hacer el trabajo con las escaleras en donde EmB se puso del lado derecho y puso a uno de los porteros a Villa del lado izquierdo en donde estaban haciendo golpeo y agarre tal vez hubiera puesto a uno de los otros chicos para que los demás tuvieran mayor participación. En los ejemplos cuando le tocan a él realizarlos los explica muy bien, pero son un poco pasivos a que me refiero, sus ejercicios son muy dinámico lo

digo porque aquí lo he visto entrenar es muy activo él. Total es la sesión esta muy enlazado, pero quería dejar el ejemplo, tal vez ese salto que hubiera dado en los ejemplos que hubiera hecho con más dinamismo los hubiera contagiado más a los chavos... (EmA, Reunión 4).

Aquí, se puede ver las áreas de oportunidad que menciona EmA giraron alrededor de la organización del trabajo en tiempo, pausas y colocación de los deportistas; dinamismo que debe manejar el entrenador.

En el mismo orden de ideas los estudiantes alabaron el trabajo de su compañero:

Cuando él les explica yo creo que es un acento psicológico porque les explica la situación de juego que se da en una situación de partido, te paso esto en el partido y porque este ejercicio. Les hacía referencia, no recuerdo bien lo que les dijo pero tú tuviste este error por eso el de los brincos. Igual el de los colores dijo estas saltando mal aquí y así quiero que los hagas. Yo que creo que eso lo hace muy bien, muchas veces damos ejercicios que ellos no tienen idea de que están haciendo y nada más lo hacen por cumplir en el entrenamiento. Si tú no lo intentas en el partido te puede ir peor (EE, Reunión 4).

Yo puse unos puntos que me gustaron de EmB: corrige los errores que se están haciendo de manera correcta, siempre les explica el porqué de los ejercicios y los relaciona con sucesos anteriores o de algo que haya pasado en el juego (EL, Reunión 4).

...desde que él nos explicó cuál era el objetivo de su sesión fue claro: táctico, técnico y físico y creo que explica bien los ejercicios. En lo pedagógico igual les da que participen todos, cuando les pidió que cambiaran los nombres les pidió que saltaran por el nombre de los jugadores, este creo que si lleva un buen control de grupo...ah lo que al igual me gusto... que él dijo que en los partidos habían tenido un buen de errores en los tiros de esquina y salidas y en base a eso este planifico su sesión e igual al final me gusto cómo retroalimentó y les dijo para que les puede servir tal cosa y como dice EE que no hagan el ejercicio solo por hacerlo, sino que se les quede como enfocado y sepan para que les va a servir en una acción determinada de juego (ER, Reunión 4).

Igual reitero que hace mucho las correcciones en la postura en la técnica como agarrar el balón, no solo les dice cómo hacer el ejercicio, simplemente los jugadores no entienden y en ese momento, él les demuestra el ejercicio. Eso me parece muy correcto. Tiene detectado muy bien el déficit de sus porteros eso quiere decir que no solo los entrena, sino que tiene un seguimiento, trabaja sobre ello los entrena y les pone los ejercicios que requieren. No solo los pone hace que los comprendan, o sea para que son los ejercicios. No solo ve y hazlo y brinca, brinca porque en un tiro de

esquina necesitas esto. Sus ejercicios llevan una secuencia desde lo fácil a lo complejo, bueno no vimos el calentamiento, pero desde que empezó a entrenar a que los porteros se tiraran y se levantaran fue lo adecuado en la sesión y fue aumentado la complejidad de los ejercicios. Retroalimenta a sus entrenados y repasa aciertos y errores que hubo en el entrenamiento. Si le entendieron o no ¿por qué? Y las dudas que llegan a tener sus jugadores y sino les explica no solo del entrenamiento sino hablan del juego por que hacen y realizan los ejercicios (ES, Reunión 4).

El estudiante EG fue otro participante que le surgieron dudas sobre observado en el video.

Comparto todo lo que mencionan mis compañeros en cuestiones acertadas a EmB, pero quisiera preguntarle una cuestión a EmB, en la cuestión técnica del ejercicio 1 de cuando saltan los porteros hacia agarrar el balón, o sea yo veo que levantan los pies hacia atrás y siento que esa técnica puede deformar en el partido, un salto hacia atrás cuando ellos quieran agarrar un balón, obviamente eres el experto en porteros, yo solamente detecto ese error en lo físico y quisiera yo preguntárselo si ahí solo está trabajando en la cuestión física o si ahí tendría algo que ver ya después en la cuestión táctica, la cuestión técnica que se les vaya a regar a los porteros en ese salto hacia atrás para cachar el balón tenga un grado de error en el crecimiento más adelante en el crecimiento de los porteros (EG, Reunión 4).

Inevitablemente, se puede observar el apoyo psicológico que proporciona el formador a sus jugadores, trabajan situaciones reales de juego u planifica a partir de lo realizado en el juego oficial, les dice el qué y para qué de los ejercicios, retroalimentación al final de la sesión, etc.

Otro tema que abordó el colectivo de estudiantes fueron sobre los métodos pedagógicos y modelos de instrucción. Vayamos con el primer punto.

...el modelo cognitivista es de funcionalidad sinérgica, por ahí EC y yo en un momento estuvimos peleando en como iniciar ese modelo con los niños pequeños, con los jóvenes o con un grupo dividido como que el yo tengo de 6-18, la verdad si me costó trabajo implementarlo desde lo más básico es como he logrado como ellos por sí mismo decidan hacer las cosas, si te fijas no les grito que técnica hacerlo, no ellos ya saben que lo necesitan, es más les entregue unas hojas de sus test, con sus objetivos de entrenamiento, les pregunte oye me equivoque en alguno –no profe todo esta perfecto- ellos ya saben que deben de mejorar y por qué lo deben de mejorar, entonces es su problema si entrenan bien o no a mí de todos modos me van a pagar, así de sencillo (EmB, Reunión 4).

El segundo punto más inducido por el formador planteó la pregunta sobre si observaron los diferentes tipos de instrucción de EmB, responden lo siguiente:

Incluso nosotros mismos no nos damos cuenta en el tipo de modelo de instrucción llegamos a dar... Lo menciona EC la flexibilidad que debes tener tu como entrenador y tú lo englobas entre más sepas más gama de conocimiento llegues a tener de los deportistas y de los modelos como puedes llegar a solucionar un problema. Para mí ese es un aporte ser autodidacta bueno de me quedo en este lugar bueno voy a investigar y de baso a resolver la siguiente o la siguiente forma o resolver de distinta forma la problemática (EmB, Reunión 4).

En relación a esto el formador planteó otra serie de pregunta, entre ellas, el tipo de entrenador que es EmB:

De hecho, es algo con lo que me peleo en mi otro trabajo porque ya soy de DT en otro equipo, pero si vamos a manejar un modelo cognitivo no tienes que gritar, porque el modelo cognitivo es un entrenador tradicional, un entrenador empírico, como ahí lo llegamos a mencionar, porque, porque es regañar si el muchacho ya la cagó y tú lo regañas como se siente. Mejor no lo regañes, espérate que le vas a decir para que lo levantes en vez de bajarlo má... La verdad de eso se trata el modelo cognitivista, me peleo con el dueño de mí otro trabajo, porque él quiere que grite en el partido y si el DT contrario grita más, él quiere que yo grite más, yo me quedo callado porque al final de cuentas me esta pagando. Otra cosa él quiere resultados no le importa lo demás, él quiere resultados que el equipo gane y yo también bueno vamos a ver que se hace. Entonces para mí ¡eh! Mmm... la verdad a mí me ca... ser director técnico por este tipo de situaciones... En el entrenamiento de porteros como por ahí lo dijeron es lo mío, yo fui portero, todavía soy portero, soy especialista en eso, quizás un poquito en preparación física, pero si se dan cuenta en este entrenamiento fue completamente de enseñanza y de velocidad de reacción porque al día siguiente teníamos partido. Entonces teníamos que hacer que se concentraran hacer un partido de fútbol... (EmB, Reunión 4).

Otra pregunta fue más enfocada a lo que debe saber y conocer un docente deportivo, es decir, un entrenador deportivo: debe conocer deben conocer: conocimiento de la pedagogía general, dominio didáctico o conocimiento del contenido didáctico, conocimiento de la especialidad deportiva, conocimiento de los deportistas y del aprendizaje más conocimiento del contexto de la institución, de la escuela, centro de formación, gimnasio, etc.

Bueno yo lo que noté con Emb en el cambio de edades que manejo de pasar de uno de 18 a uno de 6 cómo el mencionaba, tal vez en los elásticos en el momento de los saltos. Primero lo dejo así tal cual y ya después el mismo se dio cuenta –digamos

del error cometido- y de ahí corrigió. Bueno él también se habla de que tiene la flexibilidad de manejar tanto el material para una persona más adulta como para una pequeña porque en el primer momento se le dificultaba hacer el salto y tomar el balón creo que ni lo tomo, después ya en la segunda en donde ya bajo más el elástico fue donde ya le dio la oportunidad de hacerlo. Y otra cosa que yo noté es que él no maneja los errores como algo malo, él no recalca, él no te dice –hiciste esto mal y no me interesa quiero que lo hagas bien-. Él lo maneja de una forma de tú error vas aprender algo y sino no estas aprendiendo algo ese es realmente un problema. Él no toma el ruido cómo algo malo, sino como algo a su favor que puede contribuir a que ellos tengan un aprendizaje realmente significativo, que no sea simplemente sea un aprendizaje que—a el profe me dijo así y ya- sino él con las mismas contextualizaciones que hace el mismo manejo eh... digamos de la SSP (situaciones simuladoras preferenciales) en cierto tipo aaa... hace que sus mmm... porteros no simplemente diga ¡ah! Esto lo hago porque lo dijo él, sino porque me va ayudar en ese momento. Como él nos decía poner un defensa justamente en el poste indicarle que se coloca en un lado, me puede ayudar a cortar en esta distancia y me puede ayudar a mí colaborar hacer un buen atrape del balón digamos o esa corrección de decirte a tu jugador que corte cuando el balón ya lo tiene aquí, o sea el mismo les va ayudando, tal vez a que se den cuenta de sus errores y situaciones que ellos ya vivieron lo puedan manejar de mejor forma en lo que ellos les quede algo que no hayan ido a la sesión por asistir (EC, Reunión, 4).

...lo que yo note que tiene el principio de transversalidad mmm... de especificidad y transferencia, porque como el decía yo propiciaba que se equivocaran mis porteros y al hacer eso a lo mejor en un partido ya nota ese error cuando antes no lo notaba, entonces es cuando el entrenamiento ya tuvo una transferencia dentro de la competencia. Ellos ya van a ver a su defensa pegados en el poste no sabes que mejor para acá y da un paso adelante porque si la llegas a cortar mal me clavas un autogol. En fin diferentes circunstancias, pero el caso que esa sesión ellos aprendieron algo (EC, Reunión, 4).

Algo interesante que comentó EmA es sobre lo vivenciado de EmB en su reunión, en el momento de la proyección del video, notó y comentó lo siguiente:

...a lo mejor ahorita EmB que estaba sentado y ahorita a se ve relejado. Pero en el momento que estaba sentado si veía tenso a lo mejor pensaba me van a decir algo de esto y esto y a lo mejor voy a tener. Lo puede defender lo puede refutar, lo puede discutir (EmA, Reunión 4).

A lo largo de la reunión 4 dejó evidencia que el objetivo del taller y de la sesión se siguen cumpliendo; lo estudiantes continúan reflexionando sobre la práctica pedagógica de su compañero, pero a la vez ellos mismos hacen transferencia pedagógica de su formación inicial y experiencia profesional para poder aportar a la

comunidad de práctica determinados abanicos de decisiones a las que se puedan enfrentar el profesional del deporte.

Para cerrar la reunión se planteó la pregunta ¿Qué apporto esta videosesión o reunión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Como se comentó en la reunión anterior, el colectivo de estudiantes no aceptó externar su reflexión. La respuesta quedo registrada en la hoja de cada estudiante. Por lo tanto, se enlistan los puntos del colectivo: “marcar objetivos de cada sesión conforme al partido anterior, preguntar qué piensan y qué sienten nuestros jugadores, corregir ejercicios, mi práctica pedagógica es incompleta” (EmD); “para poder enseñar primero debemos saber y es difícil enseñar o reflejar algo que no se sabe o no se ha hecho. No podemos meternos en caminos que no hemos caminado” (EA); “la retroalimentación la podre aplicar yo con mis deportistas” (EO); “Al menos en el fútbol te puedes especializar de muchas cosas, el punto es saber que dominas y cada vez volverte más especialista y aportar, no inventar cosas (EmA); “no es lo mismo decir saber, que enseñar que saber, por eso es importante tener conocimiento y dominio de la pedagogía, enseñanza, aprendizaje, didáctica y el tipo de población a la que enseñas” (ES); “tener claros los objetivos de la sesión y la forma de enseñanza utilizando aspectos como dominios didácticos, con un dominio de la especialidad deportiva” (EG).

El formador se puso de acuerdo para próxima visita del centro de trabajo del estudiante entrenador. En esta ocasión la visita correspondió a la colonia Del Valle dentro de las inmediaciones de la delegación Benito Juárez. Después del periodo vacacional de semana santa y pascua se retoma actividades en función al taller.

En la **reunión 5 (R5)** de la videosesión se llevó a cabo el 10 de marzo de 2018, asistieron 11 estudiantes llegando temprano todos a la cita. En esta reunión el propósito fue doble: por un lado, hacer recapitulación de las reuniones pasadas, entre ellos de los temas tratados y retroalimentación de las posibles líneas de análisis o temas que faltan por tratar, esto en función de vivenciado en la comunidad de práctica y el taller. Para esto caso se utilizó las estrategias de enseñanza como organizadores previos y las preguntas generadoras presentadas

en power point y se les solicitó escribirlas en su cuaderno ¿Qué contiene una planificación de la sesión de entrenamiento? ¿La planificación de la sesión siempre origina un documento escrito? ¿Todas mis sesiones tienen que ser planeadas de la misma manera? ¿La planificación de mi sesión debería parecerse a aquellos que han hecho otros profesores? ¿Planificar la sesión es algo que tengo que hacer durante toda mi carrera como entrenador? ¿Una lección o actividad tiene que ser escrita en un determinado formato de sesión de entrenamiento? ¿La planificación de entrenamiento puede realizarse de manera uniforme a un grupo heterogéneo de deportistas? ¿Toma en cuenta cada una de las etapas de desarrollo del deportista (infancia, adolescencia, adultez, etc.) para la estructuración de la planificación del entrenamiento? ¿Es flexible para ajustar los objetivos a las necesidades y expectativas del equipo? ¿Escucha los comentarios u observaciones de sus deportistas sobre su rol? ¿Específica cómo evaluar los aprendizajes? ¿Propone algún tipo de autoevaluación de su trabajo?

Además de las preguntas anteriores otro organizador previo fue presentar al colectivo de estudiantes mapas conceptuales: el primero sobre los dos procesos del entrenamiento deportivo, el biológico y el pedagógico y sus diez y siete principios respectivamente; el segundo, se muestra la fase del pensamiento (planeación, preactiva, etc.), después la fase interactiva (desarrollo, activa, etc.) y por último la fase postactiva (reflexión, evaluación, etc.).

Por último, se presentaron diagramas de lo que el entrenador deportivo debe saber y conocer (dominio del contenido pedagógico general, dominio de la especialidad deportiva, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los deportistas y del aprendizaje y conocimiento del contexto de la escuela o institución. El segundo diagrama, sobre los modelos de instrucción en el deporte, tipo y características principales.

El segundo propósito de la reunión fue recordarles el objetivo de la reunión 5 y animar a los estudiantes a exponer sus comentarios a los alumnos que no han realizado y no olvidar poner su nombre en la hoja de registro, ya que en dos casos no lo han colocado. El tema de la sesión fue un entrenamiento de estimulación y

enseñanza en circuito específicamente a mujeres, adultas temprana y media, madres oficinistas, amas de casa, etc. Asimismo, se proporcionó la retroalimentación de la reunión anterior y se leyeron de manera general las reflexiones realizadas de los estudiantes al responder la pregunta ¿Qué apporto esta videosesión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Lo estudiantes autorizaron para agregar al reporte de la intervención. Como parte inicial de la reunión el formador les da dos indicaciones: colocar en un stickers su nombre y registrar en una hoja observaciones, reflexión, dudas, comentarios, etc. sobre la proyección de la videosesión y al final se entrega al formador.

En el apartado de desarrollo de la reunión la estudiante EfD contextualizó su sesión de entrenamiento al demás colectivo de estudiantes:

No es un entrenamiento como tal, yo le podría llamarle un entrenamiento de estimulación nada más, no es un entrenamiento que tengamos como más planificado, yo siento que es más estimulación para ellas porque les cuesta mucho trabajo aprender mmm... el equipo, el equilibrio, y eso todos los días lo trabajamos. Entonces nos enfocamos más eso, ahí trabajamos por ejemplo diferente; el lunes trabajamos una modalidad que se llama *free step*; martes silla..., osea diferente durante la semana. El mes, por ejemplo, todos los lunes del mes se trabaja lo mismo, el martes lo mismo. En este caso que andaba por allá FF toco, bueno ese día fue un circuito especial, fue dinámico. Entonces ese día lo trabajamos así, pero normalmente ya nosotras lo tenemos planificado que vamos a trabajar los lunes, que vamos a trabajar los martes, pero como les digo ese día fue algo como diferente. Entonces, el circuito es de 30 minutos y yo les digo es personalizado, porque llegan las socias, buenas nosotras le llamamos socia y ella puede llegar a la hora que quiera, no tiene una hora específica, ella llega 6:15 e inicia su entrenamiento y llega otra 6:18 y empieza su entrenamiento. Entonces uno como entrenadora tiene que estar este... con cada una de ellas iniciando ahora sí que llego la nueva le pongo su calentamiento y empieza a hacer su circuito. Ahí normalmente ellas ya saben a qué hora inician que son calentamiento y a qué hora terminan y entonces ya van saliendo. Ahí lo van a checar. Y ya al final vemos sus dudas. Pero les digo es algo que hacemos ahí (EfD, Reunión 5).

Debido a que su explicación se le olvidó contextualizar algunos elementos el formador preguntó sobre el día de la sesión, horario, el arreglo peculiar del inmueble y los recursos que utilizan; por ejemplo, la llave personalizada para cada socia (deportista). Sin más preámbulos y ninguna duda de los demás estudiantes, se continuó con la siguiente parte de la reunión.

Al principio de la discusión los estudiantes le cuestionaron sobre el contenido, el número de personas, ejercicios de la sesión y el mismo objetivo:

...pedagógicamente es mejor porque tienes menos personas. Nada más por lo que se ve te enfocas en una o en dos, obviamente son menos, pero creo que sería mejor... lo que estás trabajando resistencia lo que dijiste que por el tiempo es casi 30 minutos de trabajo. A lo que van las señoras es a bajar de peso es el trabajo aeróbico, pero se dice que para bajar de peso es más de 40 minutos más o menos. ...sería mejor trabajar es tren superior, tren inferior, después tren superior e inferior, uno y uno. Y no tren superior y otra vez tren superior en algunas no alcanzo a percibir... La señora que estaba trabajando esta haciendo bíceps y luego te vas a otro trabajo de tren superior (ED, Reunión 5).

Por la grabación estabas concentrada en una y posteriormente se te veía concentrada con otra persona (EG, Reunión 5).

...pero creo que de repente metiste una parte coordinativa y siento que te estas saliendo ya que no es tu objetivo o fin, creo que tu objetivo es más aeróbico (ED, Reunión 5).

El hecho de que el socio no tenga una hora fija de entrenamiento vuelve el entrenamiento por momentos muy personalizado y quitas la atención en la técnica de las demás participantes. Algunos ejercicios de coordinación, al no ser una etapa en la que se desarrolle, ni se mejore, si no que ya se tiene por default por la historia deportiva o actividad física de los socios, son complicados y no se puede trabajar de manera correcta y no creo que sea un trabajo efectivo, pero puede ser considerado como un descanso activo o semiactivo” (EJ, Hoja de registro).

Se aprecia con los anteriores comentarios que la sesión de EfC le cuestiona la congruencia y organización del contenido de los ejercicios y el sistema de entrenamiento, es decir, tipo aeróbico y no como ella menciona que es de estimulación.

Por otro lado, en un momento de la sesión se volvió el ambiente callado, con un sentimiento de tristeza y un nudo en la garganta en más de uno del colectivo, cuando EmB hizo público el fallecimiento de su mamá, a través del comentario:

No sé si acuerden del principio de individualización. Bueno en verdad sabemos o tú en verdad tú sabes que es lo que quieren esas personas de sí mismas al ir ahí (EmB, Reunión 5).

...Esto que voy a decir lamentablemente me costó mucho aprenderlo, ya saben lo que me paso. Si yo hubiera reflexionado sobre esto cuando todavía tenía a mi mamá hubiera hecho grandes cosas. Lo que una mujer de esa edad quiere es sentirse bien, sentirse querida. Una señora va al gimnasio porque no la atienden en su casa o porque está sola, porque siente que hay la esté apoyando. Es la única razón por las que ellas van y que quieren sentirse bien con su cuerpo para que alguien más las quiera. A esa edad una señora ya no tiene metas, cuál podría ser su meta... (EmB, Reunión 5).

Desde la perspectiva biológica y pedagógica del entrenamiento deportivo, el anterior comentario tiene una connotación similar en relación al principio de individualización. El primero, la individualidad refiere a que cada persona tiene características particulares, las cuales deben ser tenidas en cuenta en cada proceso de preparación; el segundo, lo que se pretende enseñar al alumno sea propiamente personalizada según sus necesidades educativas, es decir, que el docente conecte el aprendizaje con sus intereses, talentos, pasiones y aspiraciones del estudiante.

Por otro lado, un estudiante ligó su análisis con el perfil del entrenador con el rol asumido en diferentes esferas sociales y la misma personalidad de la entrenadora.

...con el perfil del entrenador y en donde está. Por ejemplo, usted puede actuar aquí con nosotros diferente y después con otro grupo va actuar diferente, es decir no va actuar igual. Es así como lo dice ella está actuando diferente allá porque a lo mejor podemos decir porque aquí no quiere expresarse porque hasta da pena ¡híjole! y si digo algo que esta mal me van a comer y me van a decir esto (ED, Reunión 5).

Del anterior comentario, se fueron generando comentarios positivos hacia la estudiante EfC:

FF lo dijo al principio el dominio de la especialidad deportiva, yo siento sinceramente que EfC no domina el fútbol y ese tipo de contexto se ve que lo dominas perfectamente y se nota. Y la verdad lo hemos comentado no voy a decir nombres, pero yo si lo he comentado en algún momento, es que EfC no sabe demasiado de fútbol o le cuesta (EmB), Reunión 5).

Si le cuesta, pero por ejemplo Wolf trabaja y sigue trabajando en fútbol, fue un gran preparador físico, no en el ámbito de fútbol, bueno si tiene que ver lo que quieres ser, lo que dominas y lo que estas trabajando. Que dominas un deporte más que el

otro claro esta, pero al final vamos a ser licenciados en entrenamiento deportivo que para lo que nos va a dar (ED, Reunión 5).

Y no sé si EfC lo programo y lo hizo por escrito su plan ¿Qué saben? Porque también cuando ya empiezas a dominar algo, no necesitas escribirlo. Y el experto ya no planifica hace notas y el chavo planifica mil sesiones y otro planifica ninguna ¿Quién tiene la razón? Entonces ahí como uno se va dando cuenta el dominio de la especialidad ¿Quién dice que EfC no sabe de fut? (EC, Reunión 5).

Cómo mujer me gusta lo que ella hace, digo yo voy al gimnasio, pero es un ambiente con hombre y luego, luego se ve el ambiente de las mujeres es muy diferente. Tienes la facilidad de moverte como tú quieras sin pesar que alguien te este viendo. Entonces haces el ejercicio donde tienes que agacharte y se ve que lo hacen con toda la facilidad. Entonces esa parte tiene que ver porque ellas se sienten muy cómodas y cuando te sientes cómoda como mujer haces las cosas y aunque sabes que no eres buena y tú te sientes bien cuando vas al gimnasio (EA, Reunión 5).

A groso modo rescataron de su práctica el dominio de su especialidad deportiva, el rol que asumió como entrenadora y el trabajo realizado dentro del género femenino.

Para cerrar la reunión se planteó la pregunta ¿Qué apporto esta videosesión o reunión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Las reflexiones del colectivo se enlistan a continuación: “sí sabes que dominas una especialidad, ahora no te conformes con eso; hay que seguir preparándote y formándote. Nunca terminas de aprender” (EY); “Encontrar el objetivo al que quiere llegar el entrenado y en base a estos objetivos actuar, saber como de alguna forma... yo en mi ámbito de trabajo no es lineal individualizar el trabajo a cada uno de los jugadores de fútbol y de acuerdo a esto manejar el entrenamiento en prospectiva y potenciar cada uno” (AN); “A ciertas edades y debemos hacer modificaciones para generar, asegurar y cumplir con el objetivo. Debemos tener el mayor control de todos los integrantes del grupo de trabajo” (EA); “Es necesario la puesta en práctica de unas fases sensibles para adultos sedentarios con objetivo de mantener su salud y mejorar la calidad de vida” (EmB); “Esta sesión me ayuda porque no se trabajar con señoras, tengo alumnas de fútbol pero no es lo mismo con una señora. Previo tengo que saber que necesitan las señoras, algo que en una escuela de fútbol no es tanto que necesita el jugador, además y si la señora nunca hecho ejercicio o actividad deportiva que

hacemos. Tengo que conocer más respecto al entrenamiento de personas mayores” (EmD); “Aportó una parte en la cultura que tenemos, en como vemos a las mujeres y como se trabaja fuera de...Es muy importante ver lo que somos como sociedad y dar la facilidad o la confianza a los compañeros y así crecer...” (ED).

El formador se pone de acuerdo para próxima visita del centro de trabajo del estudiante entrenador. En esta ocasión la visita corresponde nuevamente el Municipio de Chalco la colonia San Marcos Huixtoco.

En la **reunión 6 (R6)** de la videosesión se llevó a cabo el 17 de abril de 2018, asistieron 12 estudiantes llegando tarde tres de ellos. En esta reunión el propósito era observar la videosesion de entrenamiento del estudiante protagonista y discutir sobre su práctica, así como reflexionar cuáles cuestiones los estudiantes plantean para desarrollar trasformaciones en su quehacer deportivo. El tema de la sesión desde un entrenamiento era el Modelo de juego en la ofensiva, sistema de entrenamiento aláctico; ambos desde la perspectiva cognitiva.

Se comenzó con una retroalimentación de la reunión anterior y se leyeron de manera general las reflexiones realizadas de los estudiantes al responder la pregunta ¿Qué apporto esta videosesión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Lo estudiantes autorizaron para agregar al reporte de la intervención. Como parte inicial de la reunión el formador les da dos indicaciones: colocar en un stickers su nombre y registrar en una hoja observaciones, reflexión, dudas, comentarios, etc. sobre la proyección de la videosesión y al final se entrega al formador.

En el apartado de desarrollo de la reunión el estudiante EmD sorprendió con el siguiente comentario:

Antes de empezar a dar mi contextualización, al final los chavos se me acercaron y me dijeron que se sintieron un poco incómodos por la presencia de FF o tal vez no tanto por la presencia de él en si, pero sí de que estuviera una cámara grabando lo que hacían. Me dijeron que se sentían presionados de... de... como se llama...de que ellos hicieran las cosas bien. Ya yo después les explique que paso y todo se calmó (EmD, Reunión 6).

El comentario logró relucir varias reflexiones sobre la metodología desarrollada por el formador. ¿En verdad fue la presencia del formador el que alteró el desarrollo óptimo de la sesión de entrenamiento? ¿Quizás fue un ingrediente extra inmiscuido en el proceso de enseñanza-aprendizaje? O ¿Tal vez combinación de ambas?

Se da paso a que el estudiante EmD contextualizará su sesión de entrenamiento al demás colectivo de estudiantes:

Pero mi sesión fue un día antes de tener un partido, al día siguiente teníamos partido, por lo que mi sesión se trató en base a nuestro sistema de juego y sobre todo en nuestro modelo de juego en la ofensiva. Lo que quería trabajar fue ¡eh! Pases filtrados y que llegara a un centro delantero y que culminara la jugada en definición. Previo a ese trabajo a ese ejercicio hicimos el calentamiento de movilidad articular y con balón pudimos calentar y un poco de velocidad de reacción. Además de que nuestro calentamiento fue ¡eh! aláctico y cognitivo. Se utilizó y se metió el método lúdico por que los chavos estaban divirtiéndose dentro de ese mismo calentamiento. Después ya pasamos a lo que fue nuestro modelo de juego, a lo ofensivo y terminamos con una interescuadras para que ellos mismos se relajaran un poco y la retroalimentación al final de la sesión... (EmD, Reunión 6).

El formador solicitó completar su contextualización como categoría y edad de los deportistas:

...estoy trabajando con la categoría 2001-2002 que son una edad entre 17 y en este año cumplen 18 años más o menos. Son 16, 17 y en este año cumplen 18 años (EmD, Reunión 6).

Una vez realizada a contextualización varios estudiantes criticaron positivamente como se desenvuelve EmD en su trabajo y reconocieron el gran trabajo que está realizando con esa edad, pero a su vez sugieren que tome en cuenta algunos aspectos:

Me pareció muy buena porque a pesar de que no tomo en cuenta los tiempos de recuperación, por el contrario, creo que si involucro muchos aspectos del entrenamiento deportivo. Aspectos cognitivos, afectivos, objetivos, técnico, táctico, nada más que sí en el aspecto táctico le hubiera sacado un poquito de más de provecho con otro tipo de variantes del ejercicio que tenía con los pases filtrados. Algo que me pareció muy bueno que creo que todos debemos aplicar o yo por lo menos debo de aplicar es lo que hizo al final con la retroalimentación de los jugadores, eso me pareció muy bueno, porque al final uno tiene sus objetivos en su sesión, pero a lo mejor el jugador lo ve de otra manera de eso hay que tomar lo del

jugador para ver si nos esta mareando o esta haciendo bien las cosas... (EJ, Reunión 6).

...creo que la sesión en términos generales bien... todavía estamos aprendiendo, todavía podemos aprender más... por ahí hay unos aspectos más finos de cómo te vas a dirigir, de lo que es velocidad y velocidad de reacción...Por ahí surgen la preguntas cuantos metros trabajaste, cuántas repeticiones hiciste, si era previo a un partido, bueno son muchas preguntas. Bueno y al final lo que hizo la retroalimentación es buena sí, pero cada cuando lo vas a hacer. Cada cuando lo estoy haciendo, si constantemente estas con tu retroalimentación, pues es un poquito más complicado, porque después que les dices, ya les dijiste todo durante todo el entrenamiento, toda la semana con tu retroalimentación ¡duro y dale! Después los chavos ya no te van a creen, bueno ahí tienes la ventaja que los chavos son un poquito más pensantes que ya están en una de edad de 17-18 años, donde ya piensan un poquito más... Bueno tácticamente las variantes que mete ese trabajo yo creo que es más del entrenador. Ahí en el entrenamiento, yo puedo ver una variante o yo puedo manejar infinidad de variantes con ese trabajo que puso. Con ese especio que marco, ahí yo hubiera metido miles de variantes, pero es de acuerdo a lo que él quiere trabajar, a lo que quiere en el partido, a lo que viene trabajando, a lo que ha ido manejando todo el torneo. Pero ahí en lo tácticamente no te metas, porque es dependiendo del entrenador. Ahí yo hubiera dicho a –es que tenías que trabajar esto, a... lo hubieras hecho de esta manera, porque te tardaste tanto en eso- Obviamente, todos trabajamos de diferente manera y es desde el punto de ver el fútbol y yo lo veo de una manera y tú de otra manera (ED, Reunión 6).

Se enfocó en la parte del calentamiento, a la integración del equipo, trabajo en equipo, comunicación, confianza y en la parte principal fue lo técnico-táctico aplicando todos los elementos en todo momento (EfC, Hoja de registro).

Muy buena entrada en calor (calentamiento), tiene una secuencia lógica en entrenamiento...Limitando el comportamiento de los defensas en el trabajo técnico-táctico (EG, Hoja de registro).

A mí me gustó porque se ve que tiene una relación muy cercana con sus alumnos y sabe identificar qué pasa con ellos. Dijo algo lo de un viaje o algo así y él luego, luego identifico que eso quizás les estaba afectando rendimiento de sus jugadores. Incluso aquí vemos que el entrenador también lo hace de psicólogo no. Esto es algo que también puede ayudar y que él también se preocupa por ellos, se veía en su semblante, que si le pegaba porque no lo estaban haciendo ellos y nada más eso (EL, Reunión 6).

A partir del comentario del estudiante (EL) el formador planteo una pregunta generadora.

...efectivamente yo había detectado algo, pero yo aquí lo pongo en tela de juicio. Si realmente fue la cámara lo que estaba afectando... que afectara el rendimiento o realmente fue el viaje lo que estaba afectando el viaje. Ustedes piensen, digan o analicen. Porque sí en comparación con los de EmA, el propio EmB, el caso de EfC note algo distinto con sus jugadores, pero en cambio con él en donde vino la primera parte de la sesión. Al inicio de la sesión vieron que se estaban divirtiéndose y ni pelaban la cámara, pero cuando ya en un nivel más de exigencia es cuando ya vino una primera retroalimentación. Entonces la pregunta es ¿Fue realmente la cámara o fue el viaje? ¿Qué piensan ustedes al respecto? (FF, Reunión 6).

Las respuestas del colectivo fueron divergentes en relación a los planteamientos estipulados:

Las dos, bueno ahí hay que preguntar cuándo regresaron del viaje, cuánto tiempo jugaron allá, cuánto tiempo tenían entrenando, y bueno creo que las dos pudieron haber afectado: el viaje y la cámara... (ED, Reunión 6).

Bueno, lo que comenta este (ED), a lo mejor los chavos reaccionaron a que fue la cámara, pero lo que ellos creyeron, tú a lo mejor ahorita como entrenador lo dices que es todo lo físico, pero creo que varios fue el liderazgo y al ver la cámara se pusieron nerviosos. Entonces un punto muy importante para tomar en cuenta es que si van a ser jugadores de fútbol entonces el pánico escénico si lo pasamos al torneo fue tanto lo que pudo haber afectado en el nacional de chivas. Porque si una cámara los puso así, allá había más cámaras, espectadores. Eso tú podíamos tomarlo... (EmA, Reunión 6).

...ellos nunca mencionaron lo físico, nunca mencionaron que se sentían cansados, pero entonces yo digo a... a ahorita, por ejemplo, digo esa cámara me está grabando, pero si ellos van a ser jugadores hasta a lo mejor puedes utilizarlo (EmA, Reunión 6).

Yo creo que pudo haber sido la cámara porque como dices al principio ni pelaban la cámara, pero entonces cuando pasó eso, cuando empezaron aspectos técnicos-tácticos o cuando empezaron a equivocarse o dar mal pase. Porque al principio todo era fácil conducción de balón, algún pase, lo lúdico, el juego, pero cuando era técnico ahí empezaron a errar pases eso es normal de la cámara (EO, Reunión 6).

También surgió la duda si con todo lo anterior el objetivo de la sesión se había cumplido, el estudiante EmD contestó lo siguiente:

...siento yo que no se hayan cumplido como tal los objetivos en la sesión...fue después del trabajo del elástico que hicieran uno mismo, pero si hacerle caso al elástico y lo hicieron entre comillas bien, porque no se si te dabas cuenta FF daban el mismo pase con el elástico, ya para el partido del día siguiente ya se notó digamos que entrenamos un día antes... Porque durante el partido había muchos

pases filtrados, muchísimo movimiento de los delanteros y lo hicieron bien. Lo que en teoría del objetivo de un día antes no sé si se cumplió, pero para ese día sí (EmD, Reunión 6).

El formador preguntó si había una observación más o algo distinto a los comentarios de los compañeros, al notar silencio y sin ánimos de continuar con el tema, el formador volvió a plantear otra pregunta generadora a través del siguiente comentario.

...algo que salió a relucir en este caso, en la parte de la retroalimentación no sé si notaron al portero, bueno EmB tú lo conoces bien... Noten el discurso que manejo el chico (FF, Reunión 6).

Las respuestas no se hicieron esperar.

...es algo que yo anoté aquí, porque es lo yo hice durante mi sesión yo siempre en mi trabajo con los porteros, por en todo momento siempre somos el foco de atención... Entonces yo les he acostumbrado que siempre van a ser observados, que pase lo que pase ellos tienen que ser naturales, que no se preocupen por el entorno, sin embargo, que se preocupen por modificar su entorno constantemente. De hecho, todo mi trabajo desde que inicie con el proceso con los porteros ha sido la toma de confianza, yo a ese portero lo conozco desde pequeño, yo todavía jugaba como portero en esa Escuela de Fútbol cuando él estaba pequeñito como 10 años y nunca hablaba, bien calladito...ese portero nunca se la pasaba hablando, se cerraba, era tímido, etc. Para mí es gusto haber visto esa sesión y que se pusiera hablar de esa forma, porque al final de cuenta dijo un poco de lo que yo le he comentado a él (EmB, Reunión 6).

Lejos de eso, o sea me refiero a que siempre estamos pensando o al menos yo en formar seres humanos, porque, porque al final de cuentas sabemos mucho de nosotros jugamos a cierto nivel más alto o al profesional o lo que sea en esos ámbitos. Sabemos que todos esos cuantos van a llegar de esos cientos o miles que hemos entrenado o que estamos entrenando ¿Cuántos llegan? Uno o dos y ya es mucho, o sea ya estamos hablando muchísimo. Entonces la formación es la más importante yo creo en la parte de tomarlos a ellos de verlos como seres humanos. Al decir a él lo estoy entrenando, tiene un respeto, tiene valores, y existe muchas veces que en nuestra casa no, no los enseñan (ED, Reunión 6).

Pero acá esta parte como formador es lo que debemos hacer bien porque es lo que pasamos mucho tiempo con ellos y eso es lo que debemos reflexionar, ahí sí reflexionar, en qué le estamos dejando, pero para nosotros, obviamente yo una vez lo he dicho yo no quiero que me reconozcan, yo si estoy haciendo bien mi trabajo no quiero que me lo reconozcan, la verdad es que ni pienso eso, si lo estoy haciendo bien que bueno y se va ver más adelante (EJ, Reunión 6).

Con las respuestas de los estudiantes, se adjudican que han contribuido a la formación de sus deportistas, es decir, están siendo formados para ser formadores de seres humanos.

Para cerrar la reunión se planteó la pregunta ¿Qué apporto esta videosesión o reunión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Las reflexiones del colectivo se enlistan a continuación:” Aporto ser más sensible en el aspecto de como dirigirme a los jugadores y como ponerles más atención en los juegos” (OG); “Pues yo creo que en todo momento aporta una enseñanza como lo he dicho siempre tenemos o somos distintos perfiles de entrenador, y de acuerdo a la edad del deportista podemos maniobrar con el perfil que puede ser cambiante. Pero ante todo me deja reflexionando que podemos ser finos en cómo enseñar y debemos ser más finos en la metodología” (ED); “Como entrenadores somos responsables por el entorno del alumno, con su familia, desarrollo, cultura, etc., así como la correcta planeación de sistemas y métodos didácticos para ser aprovechados por los alumnos” (EL); “en primer lugar comprender a tus jugadores y considerar sus necesidades y problemas, etc., en segundo lugar, que se te haga un hábito planificar tu sesión de entrenamiento y en tercer lugar, en la misma aplicación yo considero que transmitimos e influimos de forma adecuada no sólo para la práctica deportiva, sino también para su vida diaria” (EC).

Al final, el formador plantea que (EC) perdió su empleo, por lo tanto, se les planteó si habría una sesión más o alguien se animaba para ser videograbado. Los chicos se mostraron callados, no contestaban a las preguntas frecuentes del formador. Se optó por hacer la evaluación del taller la próxima reunión.

Para la última **reunión (R7)**, se aplicó el cuestionario final y asistieron a la reunión 11 estudiantes. Por consiguiente, se localizó cinco estudiantes (normalmente fueron los que asistieron al taller) vía whatsapp y correo electrónico, pero no se tuvo ninguna respuesta favorable.

Se inició la reunión mencionando el objetivo y las instrucciones generales para contestar el cuestionario como: escribir en tinta o con lápiz, confidencialidad de la

información, anonimato del formado, contestar con la mayor sinceridad el cuestionario y en caso de requerir anotar más información en el cuestionario se da la opción de agregar hojas blancas, previo proporcionadas por el formador. Se leyó las instrucciones del cuestionario y se preguntó si existía alguna duda.

Además, se les comentó que el tiempo para responder es ilimitado, para que de una forma segura y tranquila contesten sin mayor prisa. Por consiguiente, al estudiante que termina pronto se le solicitaba voltear su cuestionario y guardar silencio. Uno por uno terminaba y se le pedía lo mismo. El tiempo aproximado en terminar todo el colectivo fue de 25 minutos, después de este tiempo se agradeció a los estudiantes por su cooperación, participación y disposición por la implementación del taller. El formador dejó la opción para volver con la presentación de resultados del taller y en futuro próximo socializar vía correo electrónico la tesis en versión terminada.

En el cuadro 14 se muestran los temas destacados en cada reunión de la videosesión.

Núm. de videosesión	Lección de la sesión de entrenamiento	Temas de conversación destacado
3ra. Videosesión Tema de la sesión: Fuerza-Resistencia para adultos	Trabajo funcional	<p>Enseñanza en circuito para el trabajo funcional en adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> -los contenidos de los ejercicios empleados acorde para el desarrollo de los adultos. -indicaciones e instrucciones para desarrollar el trabajo en diferentes momentos de la sesión. -mencionar cual es el objetivo de la sesión. -retomar elementos del proceso pedagógico como parte del entrenamiento deportivo.
4ª. Videosesión Tema de la sesión: Anaeróbico-Aláctico para porteros de 9-18 años	Coordinaciones específicas	<p>Enseñanza de coordinaciones específicas para porteros desde una perspectiva cognoscitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> -planeación e interacción con sus deportistas de forma individual. -tiempos muertos y organización de su trabajo. -dinamismo que debe manejar el entrenador. -explicación de los ejercicios y la utilidad que se le puede sacar. -los errores del juego los extrapola para insertar en su planeación. -control de grupo a pesar de la diferenciación de edades. -congruencia de sus objetivos con los contenidos de los ejercicios. -retroalimentación como cierre de la sesión. -detectar el déficit de mis deportistas. -la técnica de salto en los porteros. -modelos de instrucción en el deporte. -tipo de entrenador que solemos ser. -lo que un entrenador deportivo debe saber y conocer para su práctica pedagógica.

<p>5ª. Videosesión</p> <p>Tema de la sesión: Sistema “aeróbico”</p>	<p>Estimulación</p>	<p>Enseñanza en circuito para mujeres adultas desde la perspectiva de la estimulación aeróbica</p> <ul style="list-style-type: none"> -organización y contenidos de los ejercicios. -el número de personas atendidas: trabajo personalizado o colectivo. -objetivo de la sesión. -el sistema de entrenamiento “aeróbico”. -considerar el principio de individualización en el entrenamiento. -el rol asumido del entrenador en diferentes esferas sociales: como alumno, profesional o como sujeto civil. -dominio de la especialidad deportiva. -el trabajo de la mujer entrenadora.
<p>6ª. Videosesión</p> <p>Tema de la sesión: Sistema de juego y entrenamiento aláctico</p>	<p>Modelo de juego en la ofensiva</p>	<p>Perfeccionamiento del sistema y modelo de juego en la ofensiva desde la perspectiva cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> -incomodidad por la cámara. -variantes en el trabajo táctico. -precisar si es velocidad o velocidad de reacción. -retroalimentación al final de la sesión. -trabajo táctico como parte creativa del entrenador. -secuencia lógica de su entrenamiento. -el entrenador asume el rol de psicólogo. -bajo rendimiento por causa de la cámara o el viaje a Guadalajara. -cumplimiento del objetivo. -el discurso que maneja el portero en la retroalimentación.

5.8.2. Contribuciones del taller y videosesiones a los estudiantes

El análisis de las respuestas del cuestionario, en cuanto a dos dimensiones: evaluación del taller de intervención sobre objetivos, expectativas, sobre aspectos apropiados o incómodos, material, recursos, formato, organización y duración del taller; y la segunda, evaluación a los estudiantes sobre sus transformaciones y, se realizó mediante la clasificación en estudiantes videograbados y estudiantes no videograbados.

El primer apartado de dicha evaluación consistió en que el estudiante evaluara ciertos aspectos del taller. En este caso consistía en checar si se cumplieron los objetivos que se pretendía para el taller son:

- a) Realizar un taller vivencial que permita promover una comunidad de práctica y desarrollar videosesiones como medio alternativo de formación inicial de los estudiantes de octavo semestre de la escuela seleccionada, a fin de fortalecer su formación y práctica pedagógica que repercuta en el proceso de enseñanza aprendizaje del deporte en cuestión.
- b) Analizar cómo la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica, desarrollada en una comunidad de práctica provee al estudiante

oportunidades de aprendizaje sobre su práctica pedagógica y cuáles son los aspectos que los estudiantes plantean para desarrollar transformaciones en su práctica; cómo conciben la práctica pedagógica, qué situaciones plantean como problemas y qué sugerencias hacen para solucionarlos.

Para el primer objetivo las videosesiones significó la oportunidad de saber qué hace bien y en que se están equivocando, necesidad para la formación inicial, autocrítica y crítica y reflexión sobre la práctica del quehacer del entrenador deportivo, así como reconocer que es un excelente medio alternativo. En similitud los entrenadores no videograbados marcaron la importancia de retroalimentar su formación inicial y mejorar su propia práctica, apreciar el trabajo desde otra perspectiva, insertar el taller en segundo y tercer semestre, permite ver las carencias formativas proporcionadas por la institución y pensar que las clases son perfectas cuando no lo es del todo.

Para el segundo objetivo las videosesiones del taller representaron para los estudiantes videograbados una reflexión sobre su práctica con ayuda de los pares, transformación de su propia práctica y la práctica pedagógica influenciada por otros aspectos. En comparación con los estudiantes no videograbados mencionaron la aportación ver prácticas creídas dominadas, la aportación de la pedagogía y la psicología para la metodología, apertura a las críticas constructivas, las reflexiones como enriquecimiento de conocimientos y la práctica pedagógica como tema subjetivo

En el siguiente cuadro 15 se presentan algunos comentarios y respuestas a las preguntas sobre cuál es tu opinión sobre los objetivos que propuso el taller, tanto de estudiante videograbados (EV) como aquellos estudiantes no grabados (EN).

Objetivo	EV	EN
A	<p>“Me pareció correcto esta forma que presentó el taller, ya que así podríamos saber en qué estamos bien y en que estamos equivocando”.</p> <p>“Pues me pareció de gran ayuda para hacer una autocrítica y crítica de cómo es que se lleva las clases”.</p> <p>“Muy interesante ya que con las videoseSIONES nos ayuda a nosotros como entrenadores a observar nuestros aciertos y nuestras fallas para poder corregirlos de la mejor manera y nos da la seguridad del trabajo que se práctica. Un excelente medio alternativo”</p>	<p>“Es una gran idea ya que se da un proceso de retroalimentación sobre la formación que tenemos. Nos ayuda a reconocer ideas de como mejorar nuestra práctica, así como detectar errores o aciertos que a simple vista no observamos”.</p> <p>“Me parece buena herramienta a utilizar videoseSIONES, ya que con la misma puedes apreciar tu trabajo desde otra perspectiva y ver errores, aciertos, etc., para mejorar”.</p> <p>“Es un taller muy importante para la formación como entrenadores, pero creo que sería importante llevarlo desde 2 o 3 semestre para tener tiempo para mejorar y perfeccionar nuestra formación y práctica pedagógica”.</p>
B	<p>“...En lo personal desde que ví la primera videoseSION reflexioné de lo que hice bien o hago mal con ayuda de mi compañero que fue videograbado y así modificar mi práctica pedagógica”.</p> <p>“Con todo esto se puede tener otro punto de vista de lo que se trabaja, te puedes observar y captar cosas que no sabías que hacías”</p> <p>“La reflexión de estos aspectos estarán influenciados por el contexto, así como por el nivel de maduración y aprendizaje previo del alumno”.</p>	<p>“Es muy nutritiva, ya que con ella ves puntos o situaciones que creías tener dominadas”.</p> <p>“Es importante estar abierto a la crítica, ya que sin estas los que le hacen mejorar con el paso del tiempo, siempre y cuando sepas aceptar comentarios acerca de tu trabajo”.</p> <p>“Creo que nos enriquecemos de conocimientos en las reflexiones y en como atacar los problemas que nos pueden ocurrir en la práctica, ya que cada uno de nosotros tenemos un punto de vista y una solución propia”.</p> <p>“Es bueno y malo, ya que si bien todos llevamos las mismas materias, no todos les damos el mismo enfoque o vemos las cosas de la misma forma”.</p>

Como se aprecia en el cuadro, tanto para los EV como para los EN las videoseSIONES del taller propició saber que están haciendo mal y que les faltaría por mejorar, reflexión, la autoevaluación y la autocrítica sobre su labor. Destacan la importancia de corregir sus prácticas para sentirse seguros del trabajo realizado día a día, retroalimentar su formación inicial e inserta la propuesta en semestres principales. No obstante, hay temas en los que difieren. Para los EV, que tuvieron un papel más protagónico, les permitió con la ayuda de su compañero videograbado reflexionar su práctica y a su vez modificar o transformar la práctica pedagógica, obtener otro punto de vista del quehacer deportivo y, sobre todo, el proceso de enseñanza aprendizaje están influenciados por el contexto y nivel de maduración del deportista. A los EN, les permitió estar abierto a críticas y aceptar comentarios acerca de su trabajo, enriquecer sus esquemas de conocimiento a partir de las reflexiones, pero a la vez, cada entrenador deportivo tiene puntos de vista divergentes y para dar solución a lo que ocurre en la práctica tienen solución propia. Destacan el taller de la práctica pedagógica e importante para el entrenador deportivo, pero la formación obtenida de la LED no se le da la misma importancia o ven las cosas de la misma forma.

Otro de los puntos que se evaluó fue el material y los recursos utilizados en el taller, la videoseSIÓN, adecuado, aunque costoso, todo el material empleado fue el correcto, el tripie de gran ayuda, pero implica un gasto al igual que el proyector. Un estudiante menciona “conservaría la videoseSIÓN para la retroalimentación de mi sesión y de mi equipo”.

Al contrario de los EV, los EN mencionaron cuestiones como: el video no captara el ruido, interferencias, amplitud de las tomas y grabar con más de una cámara. Asimismo, el uso de un micrófono para grabar la voz del entrenador y no perder detalle. En relación a esto un estudiante comenta lo siguiente: “solo cambiaría... que se escuchara un poco mejor, eso facilitaría más el trascurso de los videos y creo que podrían dar mejores opiniones”.

Respecto a la opinión sobre el formato, organización y duración del taller, un EV se les hizo corto y poca participación. Al contrario de los demás EV su opinión

radica en todo excelente y falta de compromiso y participación del resto del colectivo. Además de mencionar sobre lo bueno, novedoso y preciso.

Por su parte lo EN contrastan que es muy completo, muy bien organizado, el tiempo estipulado de la videosesión mantenía la atención. En cuanto a la duración del taller mencionan que hubiera sido mejor si se comprometían en asistir a la reunión y por voluntad propia ser videograbado. En cuanto a la videosesión aluden que veces se extienden en demasía, pero a su vez era dinámico.

En el siguiente cuadro 16 se presentan algunos comentarios y respuestas a las preguntas sobre cuál es tu opinión sobre el formato, organización y duración del taller, tanto de estudiantes grabados como aquellos no grabados.

Cuadro 16. Comentarios y respuestas sobre el formato, organización y duración del taller.

Pregunta	EV	EN
Formato, organización y duración	<p>“Se me hizo muy corto y la poca participación de los compañeros no me agrado. En verdad me hubiera gustado que se siguiera y podamos ver la evolución propia y de mis compañeros”.</p> <p>“Bueno, novedoso y preciso”.</p> <p>“El formato para mí está bien no tengo ninguna inconformidad, tal vez de nuestra parte falta de compromiso y participación”.</p>	<p>“Me parece correcto, ya que llevó un orden y una lógica adecuada para el tiempo y organización de nosotros”.</p> <p>“Me parece adecuado en cuanto a la duración de sesiones, durante este tiempo se mantenía la atención. Además de que los puntos a atacar y como se organizaron fue muy agradable”.</p> <p>“Siento que pudo haber sido mejor aun si nos hubiéramos comprometido a venir todos los días y todos ser videograbados”.</p> <p>“Es bueno solo los videos a veces se extienden en demasía, pero es dinámico no se hace pesado”.</p> <p>“Me pareció bien porque los tiempos y el formato de las sesiones era muy corto y no se hacía pesado”.</p>

Un cuarto punto a evaluar fueron los aspectos y cosas le gustaron del taller y cuáles no te parecieron apropiadas o en su defecto terminaron por incomodar al estudiante. Entre otras cuestiones, los EV externaron la incomodidad de ser videograbado en su trabajo y en las reuniones para mayor ejemplificación en el cuadro siguiente se muestran las experiencias que les ocasionaron las videoseSIONES del taller.

Cuadro 17. Experiencias que ocasionaron las videoseSIONES del taller.

Pregunta	EV	EN
Aspectos le gustaron en el taller y cuáles no te parecieron apropiadas	<p>“Soy una persona muy nerviosa, hecho de sentir a una persona con una cámara tanto en mi trabajo como en las reuniones fue incomodo, pero me queda claro que es en definitiva para un bien común”.</p> <p>“Me gustó mucho que se grabaran las sesiones de mis compañeros. Los puntos de vista que se dieron en las mismas, para poder retroalimentar el trabajo”.</p> <p>“Solo me queda felicitar y agradecer por la realización dentro de este taller y la oportunidad de ser parte de él”</p>	<p>“Todos los aspectos me gustaron y me pareció apropiado la manera de realizar las autocríticas y las críticas grupales a las sesiones”.</p> <p>“El incitar a la participación y el que nunca se obligara, fue muy agradable. Me sentí en total confianza para la participación”.</p> <p>“Me gustó que pudiéramos expresar lo que nos llamaba la atención, aunque había preguntas que podían percibirse “mala leche” o mal intencionadas”.</p> <p>“El expositor es muy bueno, es claro, preciso y conciso. Tiene organizado el taller de principio a fin. Bueno tono de voz, solo se disculpa mucho”.</p> <p>“Me gustó como FF manejo el taller en cuanto a que el opinaba y daba buenos puntos de vista en cuanto a la pedagogía y no existió nada de desagrado”.</p>

Por último, dentro de este rubro de evaluación se le plantearon si participarían en otro taller con similares características y el taller cumplió las expectativas. Las respuestas fueron favorables al aceptar que si participarían en otro taller con tales

similitudes y sí cumplió con sus expectativas.

Cuadro 18. Comentarios y respuestas sobre sí participarías en otro taller.

Pregunta	EV	EN
¿Participarías en otro taller con similar características?	<p>“Sí, es una forma para aprender y seguir formándote como entrenador. Aprender de tus errores”.</p> <p>“Sí, me ayuda a retroalimentar mi trabajo”.</p> <p>“Siempre aprendes algo nuevo”.</p> <p>“Claro, un lugar donde se aprecie lo realizado desde una perspectiva práctica y científica siempre te hace aprender”</p>	<p>“Sí, ya que me quede con ganas de ser evaluado y también muy importante aprender a expresar y sustentar cada una de las respuestas”.</p> <p>“Sí, se aprende mucho de los compañeros y de tú errores, ya que el video no miente”.</p> <p>“Sí, participaría a que grabaran mi sesión, solo que en mi trabajo no me permitieron que grabara a mis alumnos”.</p> <p>“Sí, porque me di cuenta que me ayudo bastante y que su fin es proponer y mejorar a nosotros como entrenadores y a nuestra escuela”.</p>
¿El taller cumplió tus expectativas	<p>“Cumplió las mías porque me hizo ver las cosas un poco mejor y sí así lo queremos decir “cambiar” y para bien”.</p> <p>Sí, cumplió las expectativas, ya que al proyectar la videosesión de cada uno de mis compañeros me daba cuenta que cada entrenador tiene un papel como entrenador en carácter, en enseñanza y aprendizaje en donde tú te reflejas con cada uno.”</p> <p>“Sí, porque confíe en el conocimiento de FF y en querer demostrar que no todos somos buenos entrenadores, pero tampoco todos somos malos”.</p>	<p>“Sí, pensé que muchos se dedicarían a burlarse, pero afortunadamente no paso y esto desencadeno participaciones provechosas”.</p> <p>“Sí, aunque todos fueran videograbados e inclusive dos veces para ver si hay mejoras”.</p> <p>“Me sorprendió el hecho de que no se atacaran entre ellos, ya que es un grupo muy dividido”.</p> <p>“Sí, porque cada sesión salía algo interesante en cuanto a opiniones de mis compañeros”.</p> <p>“Sí, pero creo que sería más interesante igual involucrar la parte de la planificación de ejercicios y control de estos”.</p>

La segunda evaluación a los estudiantes es sobre sus transformaciones y reflexiones a partir de lo vivido en el taller. Para poder evaluar este aspecto se plantearon preguntas ¿Qué reflexiones crees que faltaron señalar o recomendar? ¿Qué aspectos te movieron o modificaron en las videoseSIONES? ¿Qué cosas te sorprendieron o no esperabas que comentaran? ¿Los temas tratados en las reuniones del taller son de utilidad para tu formación inicial? Para dar respuesta a la primera pregunta los EV las reflexiones que creen que faltaron señalar o recomendar, aunque no especifican cuáles reflexiones mencionan que faltaron muchas y sin embargo fue perfecto. Otro estudiante explica en plática informal con sus compañeros le hicieron señalamientos, pero en la videoseSION no lo hicieron. En contra parte un estudiante indica que no hizo falta reflexionar sobre un tema.

Sin duda faltaron muchas, y sin embargo fue perfecto pues cada quien ha aprendido a su nivel.

Definitivamente lo malo, platicando con compañeros me dijeron lo malo y yo me preguntaba ¿Por qué no me lo dijeron en el momento? Esperaba en serio más errores o recomendaciones en mi videoseSION.

Por su parte los EN las reflexiones que faltaron señalar son situaciones como: orientación más individualmente al EV, grabar a más compañeros para reflexionar aun más, participar para poder reflexionar colectivamente, fijarse en los aciertos y no en los errores y hacer énfasis en conductas mal empleadas. Por el contrario, otros consideraron que no faltaron temas por reflexionar y el manejo correcto de la situación.

Pues orientar más individual a la persona evaluada en los detalles que surgieron en las videoseSIONES.

Yo digo que no hubo nada que hiciera falta, me hubiera gustado que grabaran a más compañeros para tener más sesiones para reflexionar, ya que nos ayudan a todos.

Que todos participen, que se quiten la pena de hacer las cosas, pues es bueno para nosotros.

Tal vez fijarse también en los aciertos que el entrenador tiene en la sesión y no solo los errores.

Me parece que se aportó bastante bien por parte de todos. A mi criterio no faltaron reflexiones.

Para la segunda pregunta ¿Qué aspectos te movieron o modificaron en las videoseSIONES? Para uno y otros EV el taller de comunidad práctica movilizó esquemas como tipos de aprendizaje y como concebirlo en determinadas situaciones; la psicología, el perfil del entrenador y la planificación de una sesión de entrenamiento; como interactuar y dialogar con los deportistas y aspecto pedagógico en las sesiones de entrenamiento.

La parte psicológica que casi no se entrena en los colegios o escuelas, el perfil del entrenador y la misma planificación de una sesión de entrenamiento que no se toma en cuenta que elementos debe contener en la parte final, principal y final.

Como dirijo mi sesión de entrenamiento, a lo largo de las videoseSIONES identifique que mal dirigía y fue modificando mi manera de dirigir a los alumnos

Los EN consideraron otros elementos que modificaron sus esquemas a partir de lo vivido en el taller. Aspectos como el lenguaje utilizado con los deportistas, ubicación durante el entrenamiento y tomar en cuenta el contexto de la escuela y el alumno para poder plasmar un mejor aprendizaje.

La forma en la que te expresas y como es que transmites el conocimiento a los sujetos o deportistas.

El lenguaje no tan tecnicista habrá momentos para hacer uso de este lenguaje. La ubicación durante un entrenamiento.

El contexto de la escuela, institución o centro futbolístico tomarlo en cuenta para el desarrollo del aprendizaje de los deportistas. El mismo contexto y cultura de donde vienen nuestros deportistas puede ser un aspecto considerar para planificar nuestra sesión de entrenamiento.

Diferentes aspectos en cuanto a cómo me dirigían mis compañeros frente a su grupo.

En relación con ¿Qué cosas te sorprendieron o no esperabas que comentaran? Los EV externaron los comentarios positivos y colaborativos de los compañeros y la participación de compañeros pasivos y la forma de trabajar a pesar de su personalidad. Por su parte EN aludieron que el taller en vez de repercutir en algo negativo al contrario aportó mucho en la forma de pensar de los compañeros,

reconocer sus errores y sus malas prácticas, comentarios con respeto y constructivos.

Los comentarios que ayudaron al grupo, ya que este grupo no tiene una buena relación y con este taller siento que ayudo a unir al grupo.

Que no se atacaran me sorprendió, es un grupo muy dividido y todos son muy críticos a la hora de ejecutar cualquier cosa y todos son perfectos, “según”.

Para terminar la pregunta, en el siguiente cuadro se presentan los comentarios y respuestas a las preguntas sobre ¿Los temas tratados en las reuniones del taller son de utilidad para tu formación inicial? Tanto de EV como aquellos no grabados

Cuadro 19. Comentarios y respuestas sobre la utilidad de los temas.

Pregunta	EV	EN
¿Los temas tratados en las reuniones del taller son de utilidad para tu formación inicial?	<p>“Por supuesto es la clave para la formación del entrenador, todas las veces que hablamos de enseñar y aprender, estamos hablando de pedagogía y didáctica”</p> <p>“Sí, se vieron temas muy interesantes y además concretos. Prácticamente nos dijeron pueden hacer esto, porque son esto...recordándonos que somos muy importantes para las personas y no solo por el deporte sino en lo social”.</p> <p>“Sí, son de utilidad, ya que la mayoría de los temas como entrenar a un equipo de fútbol, cohesión grupal, aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos. Los dos temas diferentes al fútbol como el de fuerza, nos transmite otra forma de entrenamiento que no va lejos del fútbol”</p>	<p>“Claro porque son materias que ya hemos tenido y nos sirvió como algún repaso y ver que estamos fallando”.</p> <p>“Sí, ya que en la interacción entre los compañeros emergen ideas, pensamientos o conocimientos que ayudan a la formación y que tal vez de no haberse expuesto no sabríamos cómo actuar ante una situación similar”.</p> <p>“Sí, ya que a menudo son temas que ya debemos conocer, pero que de alguna u otra forma a veces existen dudas o no llevamos a la práctica totalmente correcto”.</p>

Como se aprecia en el cuadro, tanto para los EV como para los EN los temas tratados de pedagogía y psicología son de utilidad para la formación inicial por aportar un nuevo conocimiento de las materias cursadas en cuanto al proceso de

enseñanza-aprendizaje. No obstante, hay temas en los que difieren. Para los EV la importante formación del entrenador deportivo para la sociedad y los distintos temas que se manejaron pueden ser extrapolados a otras especialidades del deporte. Asimismo, les permitió aprender a como entrenar a un equipo de fútbol y retomar la cohesión grupal para un mejor rendimiento de los deportistas.

A los EN, les permitió utilizar para su formación inicial como un repaso y ver que puede ser perfectible, aporta ideas, pensamientos o nuevos conocimientos que ayudan a la formación inicial y profesional. De esta manera tomaron ideas de las videoseSIONES observadas de los EV y destacan que las videoseSIONES de no haberse expuesto no sabrían cómo actuar ante una situación similar.

5.8.3. Análisis del caso de un estudiante entrenador: del miedo a la motivación y cambio

En entrevista, el estudiante AmD informó que tiene 1 año trabajando como entrenador, pero antes lo hizo como auxiliar técnico entre cuatro a cinco meses. Ambos empleos son de la misma escuela de fútbol. Las categorías que ha laborado son de 17-18 años, es decir, desde su inserción laboral siempre ha sido la misma categoría. Mencionó que solo se ha formado alternativamente a lo brindado en la ENED, como curso de primeros auxilios y otro curso por parte del Club Guadalajara. De este último comenta no cumplió el objetivo de actualizar su formación “se llama Congreso Internacional de Escuelas Chivas es donde supuestamente nos actualizan de toda la metodología, pero...fue más una exposición” (EmD, Entrevista 17/04/2018).

Dijo los problemas que se ha enfrentado es su poca experiencia y edad, aunado la inconformidad de los padres de familia por estos dos factores, agregan que antes de ser entrenador fue jugador de la escuela “el padre de familia no estaba de acuerdo en que yo lo entrenara, entonces como que también la edad o la inexperiencia se ve reflejado o piensan...los padres de familia dicen tiene 20 años yo lo conocí como jugador, etc. etc. es así...cuando mi papel como

entrenador no lo es, no me dan esa oportunidad de desarrollarme” (EmD, Entrevista 17/04/2018).

Otra problemática es las inasistencias de los jóvenes por situaciones como la escuela, servicio social o prácticas, etc. y también algunos de sus alumnos entrenan en la mañana. Expresa que ambas situaciones son complejas:

no puede obligarlos a que vayan a entrenar y de alguna forma tienen que jugar porque si no lo haces afecta el ingreso económico del dueño, “no les puedo decir – quiero que no asistas a la escuela, falta a tu servicio, de los académico para que atiendas lo futbolístico- (EmD, Entrevista 17/04/2018).

Además, se considera una persona nerviosa “sinceramente yo soy una persona muy nerviosa que se pone así cuando va a exponer, al momento de hablar, etc. Entonces eso muchas veces eso hace que me equivoque o se me vea la inexperiencia que tengo” (EmD, Entrevista 17/04/2018). Agrega:

Entonces me tengo que acoplar a sus horarios académicos, tengo seis jugadores: un que no se presenta en las tardes porque entrena en las mañanas... y tengo otros cinco jugadores que por el servicio no van a entrenar ni un solo día de la semana. Entonces es ahí complicado, sin embargo, con los que asisten no me completo, entonces jugamos con 11. Y asisten a la próxima vez 5 y que más quisiera yo agarrar y decirles –no pues los que vinieron van a jugar, pero voy a jugar 7vs11, entonces ahí tengo que agarrar unos del servicio, pero es aquí donde no se las dejo tan fácil me tienen que demostrar que van al servicio me tienen que demostrar que tienen sus horas, eh... esto es lo difícil tal vez su mamá es la que me habla o tal vez otras veces me llevan un papel de que sí fueron a su servicio. Esto también me ayuda a combatir ese problema que yo tengo (EmD, Entrevista 17/04/2018).

Estos datos indican que es un estudiante entrenador con poca experiencia, nervioso, pero a su vez preocupado por desarrollarse y por resolver sus problemáticas interfieren en su labor como entrenador deportivo. Para solventar estos obstáculos como estrategia utiliza la motivación, el diálogo y negociación con los padres de familia y alumnos, además de convencer con su trabajo, y a cambio solo requiere que le brinden confianza y apoyo.

Señores si ustedes me brindan un poco de confianza vamos a poder hacer algo, pero si ustedes no me dan esa confianza y sino me dejan entrenar a sus hijos ustedes hagan lo que ustedes quieran...Entonces la estrategia que ocupe es tratar

de convencerlos de mi trabajo, en tratar de convencer a los papás que tal vez no soy el ideal, pero si puedo hacer algo bueno cosas con sus hijos (EmD, Entrevista 17/04/2018).

No obstante, su inexperiencia, nerviosismo, preocupado por actualizarse; por otro lado, interesado por su quehacer de entrenador, el estudiante participó inicialmente en las videoseSIONES con cierto recelo, pensaba en sus nervios y en el miedo a las críticas. Desde el inicio del taller mostró cierto escepticismo, aunque aceptó dudosamente cuando se les preguntó quién aceptaba ser videograbado. En el proceso logró integrarse y por fin aceptó videograbarse, lo que dió la oportunidad de mostrar que posee confianza. Expresó que está motivado porque quería ver como daba su sesión y por lo que vivió en las videoseSIONES.

Para este estudiante los aprendizajes que obtuvo en la comunidad de práctica fue llevar a cabo correctamente una sesión y la conexión con los deportistas, tomar lo mejor que hacen sus compañeros. “Entonces si trate de modificar mis sesiones a lo largo de lo que he vivido en el taller y en la comunidad” (EmD, Entrevista 17/04/2018).

Asimismo, que el taller le sirvió porque:

...aquí en la ENED he aprendido muchísimas cosas teóricas, pero yo siento que nos hace falta lo práctico... Puedo ser muy bueno en lo teórico y en lo práctico tal vez no sea tan bueno... Entonces ese fue el, el punto de quiebre dentro de mi formación de entrenador, el ver o el idear como lo teórico lo llevo a la práctica. Sentía yo en un principio cuando recién empecé a trabajar por ahí, que mis entrenamientos los daba muy empíricos...eso ha ido cambiando, ha ido disminuyendo mi sentir que soy empírico y de meter más lo que he ido aprendiendo a lo largo de la carrera de la ENED y más con lo del taller (EmD, Entrevista 17/04/2018).

El análisis de la transcripción de sus comentarios sobre las videoseSIONES evidenció su evolución y cambio personal, como se ha manifestado y se reitera a continuación.

Sé lo que ví el día de hoy fue muy interesante y la verdad fue un trabajo aceptable por parte de EmA, para cuando llegue mi turno será un reto. Por el momento no estoy muy convencido de ser grabado por mi miedo, nerviosismo y por las mismas críticas (AmD, Reunión 3).

mí práctica pedagógica siento que no es muy completa, siento que le hacen falta elementos, por lo que necesito realizar mejor mi práctica porque me estoy quedando atrás (AmD, Reunión 4).

Esta sesión me ayuda porque no se trabaja con señoras, tengo alumnas de fútbol, pero no es lo mismo...tengo que conocer más respecto al entrenamiento de personas mayores (AmD, Reunión 5).

En el estudiante en las hojas de registro se notó un cambio de perspectiva respecto a las videoseSIONES, que va del miedo a la motivación a reconocer la utilidad de las videoseSIONES y lo bueno del trabajo de los compañeros estudiantes. Su cambio los explica en términos de lo que la comunidad de práctica le ha aportado a su formación inicial.

...siento que me ha dado más a como dirigirme hacia mis jugadores y yo como mostrarme dentro en mi espacio de trabajo, como planificar una sesión que hacer en un momento u otro de la sesión. Dentro de mi trabajo dándome ese pequeño impulso que tal vez necesitaba para expresarme...porque en las demás videoseSIONES si te fijas no me expreso tanto, no soy una persona muy expresiva muy platicadora, entonces eso se reflejaba en mis sesiones y ahora ya no la vez en que grabaste y nos presentaste la videoseSION no fue así, trate de expresarme más, pero siento que también hablaba de más. Entonces también tengo que modificar eso (EmD, Entrevista 17/04/2018).

Sobre su sesión de entrenamiento expresa:

Me esperaba muchas críticas porque yo lo sentí cuando lo estaba dando, cuando estaba grabando dije –chin ya me equivoqué en esto...yo me esperaba más comentarios más negativos... (EmD, Entrevista 17/04/2018).

Por el contrario, comentó que se sintió alagado por los comentarios que le hicieron.

no me esperaba todo lo que me dijeron mis compañeros en cuestión de cosas positivas... fue agradable y creo que me ayuda sino a seguir así o a mejorar lo que estoy haciendo.

Para finalizar, explicó que le pareció en términos generales el taller.

Que esta muy bien...siento lastima, no sé si lastima yo creo que tristeza por mis compañeros el que no quieran ser grabados, ahorita lo pienso antes de que me grabaras si fue así de –a pues tal vez si estaba igual que ellos- pero creo que es una muy buena oportunidad para que tu veas tus errores... para que tu mejores o

bueno para nosotros que nos estamos formándonos como entrenadores deportivos. Porque tal vez yo puedo tener la idea antes de la videosesión, antes de que me grabaras –yo estoy haciendo las cosas bien, y ¿porque las estas haciendo bien? no sé, pero yo las estoy haciendo bien- Y ahora que me grabaste fue así de bueno las estoy haciendo bien pero me falta esto o bueno las estoy haciendo mal, entonces tengo que mejorar en esto. Entonces yo creo es una muy buena oportunidad este tipo de taller para nosotros en que nos ayuda a nosotros en la práctica, porque en la escuela lo tienen todo teórico y es muy bueno teórico, muy muy bueno, creo yo como llevamos eso teórico a la práctica y la forma en la que llevamos. Entonces este está muy bien el taller (EmD, Entrevista 17/04/2018).

Este caso es un ejemplo que mostró cómo se lograron nuevas comprensiones sobre la práctica pedagógica inmiscuida en el proceso enseñanza-aprendizaje. El quehacer del entrenador deportivo se resignifica como algo complejo por diversos factores multidimensionales y multirreferenciales. A pesar del miedo inicial a participar, por sus propios nervios y críticas negativas, en el estudiante se produjo un cambio en la comprensión de su práctica pedagógica; es decir, la enseñanza. Se originó una motivación e identidad profesional como resultado de su participación en las videosesiones.

CONCLUSIONES

El presente estudio concluye con cuatro momentos esenciales que se vinculan: el primero, con la inquietud personal y experiencia profesional ligados al objeto de estudio y que al adentrarme en el mismo, mis esquemas y aparatos críticos se modificaron; la segunda, a luz de los resultados obtenidos en el análisis, interpretación y cruce de los datos; la tercera, a partir del punto anterior se encontraron otras necesidades educativas en el diagnóstico y del análisis curricular, lo que a su vez me permitió sacar de “lo familiar y volver extraño” otros elementos que si bien no fueron objeto de estudio, sin embargo se encuentran ahí en la orbita compleja de la formación inicial del estudiante entrenador de la ENED; la cuarta y última, se desmarcan de los datos obtenidos de la implementación del taller, para de esta forma cerrar la tesis con lo perfectible del taller y futuras líneas investigativas.

De mi experiencia profesional e inquietud personal

Si bien es cierto que cuando diseñas un anteproyecto de investigación injerencialmente predispones lo que vas encontrar de tu objeto de estudio o mejor aun induces la propuesta de intervención para solventar X área de oportunidad. Este no fue mi caso, en introspección recuerdo que las preguntas de investigación, metodología, objetivos, etc., eran otros; es decir, trataban de buscar elementos, delimitación teórica, metodología, cosas esenciales que me permitieran entender entre escombros el tema de la pedagogía del deporte. Por tanto, lo rescatable en el proceso vivenciado inicialmente en la maestría, siempre fue que el tema central ahí siempre estaba y entre lecturas, abordajes teóricos, intercambio de opiniones con mi asesora, en los coloquios, los compañeros de clase y docentes que conforman la planta docente, el repertorio teórico-crítico se amplió; por ende el abanico de posibilidades para abordar las cuestiones pedagógicas aplicadas al deporte se fueron delimitando a llegar a concretar a lo que hoy tienen ante sus ojos.

Satiado de ello, junto con las personas involucradas en el proceso del estudio ayudaron a construir una mina de conocimiento que desde el punto cardinal a observar puede apreciarse material para analizar y porque no decir, demasiada información para desprender futuras líneas de investigación. Por consiguiente, a raíz del proceso coexistido como maestrante puedo mencionar la gama de herramientas teóricas-conceptuales-metodológicas dirigidas para intervenir e incidir y desarrollar en el ámbito educativo como: aspectos reflexivos en las prácticas pedagógicas, de las cuales me he apropiado y se ven reflejado en el presente trabajo. Asimismo, me permitió para recuperar y sistematizar mis experiencias e inquietudes personales desde un enfoque científico para adecuarlos a modelos dirigidos a la intervención pedagógica; objetivo central de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE). De esto último quisiera mencionar en los siguientes párrafos.

Se partió de una inquietud personal y de la misma experiencia profesional de mi doble formación; por un lado, la de entrenador y preparador físico; y la otra, desde la perspectiva de la psicología educativa como diseñador de planes de estudio. Como todo trabajo científico se fue desmarcando del sentido común, de la inquietud y la experiencia y se fue concretando en objetivos a preguntas de investigación a justificar mi objeto de estudio. Poco a poco el cauce de la complejidad del problema del estudio orientó la perspectiva metodológica cualitativa y cuantitativa que conlleva sus respectivos artefactos para la recolección de la información.

En ese andar personal, millones de veces me planteé si el entrenador deportivo necesitaba de una formación específica que repercutiera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También me preguntaba sobre la forma en que enseñaban los entrenadores y la forma en que aprenden los deportistas. Todo lo anterior busca explicación a través de una pedagogía del deporte confusa, inexplicable y con poco tratamiento investigativo, lo cual dificultó aterrizar ideas claras.

Otra inquietud personal, se basa en una categoría de análisis más compleja y preguntarme lo relacionado con la función social del entrenador deportivo, en su

efecto que estaba haciendo el Estado como responsable de la formación del entrenador para cumplir en su doble objetivo con la demanda social en términos de calidad de vida de los grupos etarios y, por otro lado, elevar los índices de eficiencia y eficacia en el deporte de alto rendimiento en comparación con los estándares internacionales.

Entre ir y venir y entre retrospectiva e introspección, sin duda no dejan de reflejar la experiencia profesional sobre el quehacer cotidiano producto del ejercicio de profesor en actividades físicas y deportivas. Sin embargo, en ese quehacer cotidiano, me fui percatando la “falta de algo”, en el momento de atestiguar cómo, por qué y bajo qué condiciones estructurar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido el rol que debe asumir el profesor es de dirigir, planificar, organizar, controlar, analizar y evaluar todas las actividades deportivas encaminadas a mejorar la enseñanza y aprendizaje. De esta forma percibí carencia científica; dejó en mí cierta insatisfacción profesional.

Es por eso, que surgió la inquietud de seguirme formando y fue como decidí estudiar la licenciatura en psicología educativa y utilizar la misma psicología como plataforma para especializarme en psicología del deporte, situación que me puso en jaque porque al adentrarme y ponerme en manos del currículum vigente (plan 2009) de la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) el objetivo terminó en otro puerto. Dicha licenciatura me proporcionó las herramientas adecuadas para comprender y atender problemas educativos asociados a procesos de desarrollo, aprendizaje y socialización de los educandos. Situado en el último año de la licenciatura me permitió decidirme por el taller de diseño de plan y programas de estudio efecto causante para interesarme por cuestiones curriculares y analizar tipos de formación inicial en educación media superior y superior.

Vayamos al aquí y ahora, decidir estudiar la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN fue con el propósito de reunir la formación de entrenador con aspectos educativos; es decir, retomar aspectos de la psicología educativa en complementariedad con la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento:

Teoría e Intervención Pedagógica. Fue la mezcla perfecta para abordar y llevar a cabo la descripción y análisis del tipo de formación inicial, que a raíz de la implementación del plan 2012 se ha ofrecido a los estudiantes de la ENED; no obstante, a la luz del diagnóstico se construyó la intervención pedagógica retomando temas vistos en psicología educativa; es decir, utilizar como pretexto la comunidad de práctica para reflexionar, observar, trabajar colaborativamente y aprender del “otro” sobre su práctica pedagógica.

Esto por un lado, por el otro, tomar como referente mi experiencia profesional e inquietud personal para quitar mi marca personal por nombre *doxa* y contraponer en este viaje a mi acompañante *episteme*. Es así que la UPN por esto y otras cosas se ha convertido en mi alma mater.

A luz de los resultados obtenidos en el análisis, interpretación y cruce de los datos: De escabroso el objeto de estudio a aprendizajes significativos

Al final de todo el recorrido teórico-metodológico y a la luz de los resultados, la conclusión recae en los hallazgos entorno a las categorías de análisis del curriculum oficial, interpretado del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo y la ENED como institución educativa. En función de las observaciones participantes de las clases del Eje de Formación Psicopedagógico, el análisis curricular, pláticas informales y el cuestionario.

En relación a la multiplicidad de necesidades encontradas se amplió las necesidades educativas. La poca accesibilidad, disposición, cooperación y dinámica institucional de los actores educativos, se optó por elegir el camino de cuota libre y rápido andar. Sin obstáculos y piedras en el camino; es decir, el menos dificultoso. La práctica pedagógica sinónimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje se decidió estudiar y proponer desde la perspectiva del alumno. A raíz de esto último se diseñó, aplicó y evaluó la intervención Taller “Comunidad de práctica con entrenadores deportivos” para tratar de aportar perspectivas a la necesidad elegida.

Como todo investigador ajeno a cualquier institución educativa de educación superior, no es la intención llegar a violentar el objeto de estudio. Ni mucho menos la intencionalidad radica en poner evidencia las prácticas educativas o alterar y tensar la dinámica institucional. La labor del investigador es situar aspectos familiares y volverlos extraños. Por lo tanto, nuestra intención es aportar con un grano de arena a la montaña tan compleja y gravosa del hecho educativo que se vive en sus afanes cotidianos en la institución elegida.

Tal es el caso de la ENED que desde entrada al campo se tuvo adversidades; entre poca disposición para proporcionar información documental, división gremial docente, posturas divergentes sobre el currículum oficial y en desarrollo. Esto por un lado, por el otro, la cooperación de un pequeño colectivo docente que abrió las puertas y se interesó por el tema del estudio. Ante todo este terreno escabroso se salió avante y se obtuvieron aprendizajes significativos que a continuación se menciona.

Como se comentó en la parte inicial del estudio el objetivo fue: A partir de un estudio de carácter mixto llevar a cabo una descripción y análisis del tipo de formación inicial, que desde la implementación del plan de estudios 2012 se ha ofrecido a los estudiantes de la ENED y a partir del análisis de los datos, construir una propuesta de formación que de manera general ofrezca ampliar su práctica pedagógica.

De esta manera la formación curricular recibida del futuro entrenador presenta incertidumbres, vacíos, fragmentos o pedazos curriculares de una y otra disciplina deportiva que trastoca *en tratar de saber hacer todo y a su vez nada*; por consiguiente, fruto de esa interacción triangular entre contenidos, profesor y alumnos, éstos últimos son los que pueden afirmar o reprobar su certidumbre en la práctica. Los hallazgos de acuerdo a la perspectiva del currículum basado en competencias, la práctica docente sigue siendo rutinarias, tradicionales e improvisadas. A pesar de que se conforman grupos de trabajo para llevar a cabo el desarrollo curricular del plan, se considera que existe una gran diferencia entre grupo de trabajo y trabajo colegiado por parte de los docentes; es decir, llevar una

transformación real de las prácticas pedagógicas a través del pensamiento reflexivo de dichos actores educativos.

Además, cada docente muestra diferentes niveles de abordaje, interpretación y profundización de los contenidos programáticos de la asignatura; reflejo de esto la teoría y la práctica no trabajan diferentes grupos etarios, ramas y/o categorías deportivas. Asimismo, la fase preactiva, planeación o el pensamiento del docente presenta dificultades para diseñar la planeación didáctica bajo los requerimientos propios del enfoque por competencias lejos de una visión constructivista como lo afirma su modelo pedagógico. Dichos vacíos terminan por debilitar el perfil de egreso y la formación inicial del estudiante.

Otro elemento que abarata la formación del estudiante entrenador, son las unidades de aprendizaje como tarea inconclusa dentro del currículum oficial, por consiguiente, la trayectoria académica presenta dificultades, complicaciones y el *yin* pedagógico del currículum desarrollado o en acción. Aunado a lo anterior otra práctica de simulación es el perfil docente incongruente con las necesidades de la asignatura o planta docente. Todo lo anterior termina por perpetuar la deficiente formación inicial del estudiante entrenador deportivo.

Otro elemento para entender la formación que recibe el estudiante entrenador es lo relacionado con el curriculum oficial como proyecto institucional basado en aspiraciones, intenciones, fines y normatividad que se traducen en el primer tipo de curriculum antes mencionado; en otras palabras, métodos de enseñanza, prácticas pedagógicas y modelos de aprendizaje con una determinada cosmovisión de educación, deporte y cultura que ofrece la ENED tan variada y compleja.

La propuesta curricular de la ENED es un proyecto institucional de la educación Normal -al menos en el imaginario social Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio- propone un conjunto de principios, acciones y unidades de aprendizaje con sus respectivos ejes de formación para

formar a los entrenadores –licenciados en entrenamiento deportivo-. En este sentido, el currículum oficial contiene planteamientos pedagógicos interesantes; por ejemplo, en poner énfasis en el proceso de titulación y formar al estudiante entrenador en una visión científica-investigativa en el deporte; es decir, por un lado, entrenador que será formado, pero a su vez formará a sujetos; y por el otro, adentrar al estudiante en la comunidad científica a partir de generación de conocimientos de investigaciones y publicaciones en el deporte.

No obstante, la ENED como escuela Normal, como institución formadora de entrenadores (docentes deportivos), está aislada interna y externamente; hay poco intercambio académico sistemático entre las seis Normales de la Ciudad de México, existe dificultad para relacionarse con las otras instituciones por el contexto y dinámica institucional a las que están inmiscuidas. A pesar de que la ENED es autogestora de su propio currículum, se hace necesario integrar un proyecto institucional bajo la perspectiva de la investigación-acción que construya medios de comunicación basados en el respeto y tolerancia hacia las diferentes posturas curriculares y formaciones de los docentes, que permita crear espacios de reflexión, de análisis, colaboración y crítica de su quehacer académico y unificar el proyecto educativo.

En general, las competencias profesionales integrales que articulan el perfil de egreso, las unidades de aprendizaje y los demás componentes del plan y programa de estudios descansan hacia el deporte élite y el rendimiento deportivo; es decir, la formación que recibe el estudiante entrenador a través de la mayoría de las asignaturas cursadas manejan esa perspectiva de deporte.

Otro elemento es el diseño del plan de estudios bajo la propuesta metodológica curricular por competencias, exhibe áreas perfectibles en los niveles de concreción curricular del plan de estudios desde el tipo de currículum bajo el que se encuentra sustentado las competencias, la concepción teórica de las competencias profesionales integrales hasta justificar los componentes del perfil de ingreso y egreso, repercutiendo en una débil congruencia vertical y horizontal del mapa curricular.

Asimismo, el plan de estudios presenta deficiencias en relación a la *forma*; por ejemplo, inconsistencias en el número total de asignaturas y denominación por eje de formación, los créditos calculados terminan por confundir a la planta docente y mermar su operatividad.

El currículum oficial, la formación inicial de los estudiantes y la práctica docente de los formadores reposa en simulaciones, apariencias, interpretaciones, dinámicas, preceptos y normativa, cuyos abordajes programáticos, mercado laboral y perfil de egreso están desvinculados de la realidad educativa y deportiva del país. A pesar de que tienen una noción sobre el estudiante que pretenden formar, continúan pensamientos divergentes sobre el perfil idóneo del entrenador deportivo. Esta forma de concebir la enseñanza se refleja en los estudiantes al realizar sus prácticas pedagógicas.

La práctica de los docentes que forman estudiantes entrenadores sigue dándose de manera rutinaria y tradicionalista, la dinámica y contexto institucional no les permiten laborar y trabajar como comunidades de aprendizaje colegiado, aunado que las relaciones de trabajo académico entre profesores con formación en entrenamiento deportivo y educación física es muy cerrado y poco flexible, y estos a su vez con los directivos se dan en forma vertical.

Las visiones en contrapunto en cuanto a la formación inicial en la ENED lleva a los actores educativos: directivos, profesores y a los estudiantes a confundir y contradecir los procesos institucionales que encierran dinámicas congénitas de lo instituido y lo instituyente, ya que en su desarrollo curricular implica dispositivos de legitimación, control, poder y simulaciones institucionales que se traslapan en ideologías, posturas y significados de los primeros actores educativos, los actores antagonicos y los actores de reparto que conforman la novela de la LED.

Las innovaciones en el currículum oficial, interpretado, oculto y las prácticas educativas se pueden proveer con la reflexión, análisis, cuestionamiento y el conocimiento de las condiciones cotidianas del docente y las necesidades del estudiante. Pero la planta docente por no causar conflictos y represarías en la

institución, o por desconocer sustentos para promover el cambio, se mantienen en tradiciones conservadoras. A colación menciona: “A menudo, en la escuela, se enseñan contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI” (Monereo, 2003 p. 80).

Finalmente hay que advertir que el propósito de estudiar la formación inicial que reciben los estudiantes a partir de los procesos áulicos, el dialogo con los participantes del diseño del plan, el análisis curricular de la LED y la opinión de los estudiantes marca por sí sola una tarea compleja debido a la trascendencia social que representa y a la incidencia en la formación de los futuros entrenadores; por eso se pensó tomar en cuenta ambas metodologías (cualitativa-cuantitativa).

Sacar de “lo familiar y volver extraño” otros elementos que si bien no fueron objeto de estudio

Cuando inició la entrada al campo se vislumbraban elementos interesantes que estaban en la órbita de la formación de los entrenadores deportivos en la ENED, a partir de la observación participante se encontró que la planta docente presentaba dificultad para diseñar su planeación didáctica bajo los requerimiento propios del enfoque por competencias, esto por dos vicisitudes: la primera, el supuesto curso de actualización y formación docente relacionado con las competencias no cumplió su objetivo fue más enfocado a cuestiones administrativas, por el contrario pasó a segundo plano el currículum pensado; es decir, implementar los saberes de la planeación de clase bajo el enfoque por competencias. La segunda, la pasarella docente encargada del departamento de psicopedagogía que a su llegada cada quien interpretaba o entendía por planeación didáctica y sus componentes, esto causó confusión e incertidumbre de la demás planta docente.

Por tanto, la planta docente al no tener cursos de formación continua bajo el enfoque por competencias cada docente sigue ejerciendo la misma práctica pedagógica que le ha funcionado desde años atrás; por consiguiente, distintas formas de interpretar el currículo oficial y discrepancia entre el abordaje teórico y práctico que llevan a cabo dentro del aula. Si bien es cierta la idea, no es

homologar las prácticas pedagógicas bajo el enfoque por competencias, ni mucho sopesar las características ideales de un docente de las cuales desprender el prototipo para la demás planta docente.

A la par de la observación participante las pláticas informales se desarrollaron con algunos docentes y profesores que fueron parte del proceso diseño curricular me permitió encontrar entes familiares y tamizar a objetos investigativos; por ejemplo, encauzar una línea rectora para diseñar el plan de estudios bajo enfoques de la teoría curricular. Incluso a partir de aquí el plan de estudios presenta áreas de oportunidad, a pesar de existir el primer documento llamado *Fundamentación pedagógica* que abre la brecha para el rediseño de un plan de estudios en términos de perfilar un buen diagnóstico, en dicho documento no lo es así. Por tanto, los pocos profesores de la ENED encargados del proyecto curricular plasman en su documento de trabajo saberes e incertidumbres sobre el currículum.

Otro elemento a considerar es la conformación de grupos de trabajo y la escasa convocatoria para participar y, por ende, la poca participación de la planta docente en el rediseño del plan de estudios, de la misma lucha de intereses de un grupo de profesores sobre otro gremio termina por fragmentar las relaciones laborales y el compromiso social ante el hecho educativo. El eje rector que atraviesa el plan de estudios, es el currículum pensado y oficial; es decir, el que y cómo voy a diseñar el plan de estudio una pieza importante en la teoría curricular. En tanto, surge la necesidad de preocuparse en crear cuerpos colegiados, en la toma decisiones autónomas con abordajes reflexivos, colaborativos e intercambiar experiencias y procesos sobre el currículum, las carestías como planta docente y la misma práctica pedagógica.

Por último, con el paso del tiempo se decidió implementar el análisis del currículum de que ya mucho hemos hablado, pero considero importante mencionar algunos espacios curriculares, por ejemplo, considerar el entrenador deportivo como todólogo del deporte a través de la enseñanza de la gestión administración en el deporte, de la investigación, de cuestiones sociales aplicadas

al deporte y la enseñanza de la psicología del deporte; es decir, formar con “pedazos curriculares” de otras disciplinas aplicadas al deporte al estudiante entrenador de la ENED. Tan basta y ambiosa y a su vez limitativa propuesta curricular de la ENED deja la impresión de caer en la confusión sobre el perfil idóneo del entrenador deportivo.

Otro “pedazo curricular” que se desprende del Eje de Formación Psicopedagógico y en sí de las ciencias del deporte es la psicología del deporte; es decir, la unidad de aprendizaje Preparación psicológica del deportista. A partir del análisis curricular el nombre otorgado a la unidad de aprendizaje y los contenidos prescritos, presenta una visión individualista y reduccionista del estudio científico de la psicología del deporte. Por un lado, sólo se dedica a estudiar el cómo, porqué y bajo qué condiciones los deportistas se comportan en el modo que lo hacen, fragmentando el binomio interactivo con los entrenadores; es decir, en términos pedagógicos limitar la labor o influencia del entrenador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para terminar, surge la duda “de lo que se da es suficiente y sobre lo suficiente cumplir la labor social del estudiante entrenador deportivo”. Por eso considero que son múltiples las variables psicológicas que inciden en la práctica del deporte y cada vez son más altas las demandas que el alto rendimiento y el deporte exige, por lo que con mayor frecuencia, los deportistas y entrenadores recurren a la psicología del deporte para aprender y resolver rápida y efectivamente las situaciones que se presentan.

A manera de cierre: la implementación del taller

A partir de los datos arrojados del diagnóstico, como segundo paso fue diseñar una intervención pedagógica aplicada al deporte. Por consiguiente, los datos obtenidos de la implementación del taller y de la experiencia de las videoseSIONES demuestran dos naturalezas: saber su impacto en los estudiantes y plasmar que puede ser perfectible del taller. Del primero, aporta elementos para que se pueda insertar en el plan de estudios como unidad de aprendizaje dentro del eje de formación psicopedagógico de la LED que fortalezca el proceso del entrenamiento deportivo, pero desde la perspectiva pedagógica; queda bastante claro el proceso

fisiológico-biológico en lo curricular se encuentra bastante desarrollado. Otra opción, dentro de un proyecto menos ambicioso se podría desarrollar un curso intersemestral con acento de ensayo o pilotaje, buscando imprimir la importancia de este tipo de formación para el entrenador deportivo. Por tanto, el tipo de propuesta de formación alternativa a la formación inicial de la LED, como todo cambio cultural, implican un proceso lento e inacabado, pero que a la larga puede rendir frutos.

En el mismo orden de ideas, los temas tratados sobre psicología y la pedagogía aplicados al deporte los estudiantes le encuentran utilidad para su formación inicial como elemento alternativo a las materias cursadas en el Eje de Formación Psicopedagógico de la LED. Además de aportar nuevos conocimientos a sus aprendizajes previos. Llama la atención para los estudiantes que aceptaron ser videograbados la importancia de la formación del entrenador deportivo sobre el impacto que puede tener para la sociedad. Asimismo, los distintos temas que se discutieron pueden ser extrapolados a los deportes individuales y de conjunto; es decir, a otras especialidades deportivas.

Lo más interesante del taller, la comunidad de práctica y las videoseSIONES es que tuvo impacto inmediato como expresó en el caso analizado, por ejemplo, con el estudiante novato con sus recelos, miedos a las críticas y nerviosos a lograr una motivación al cambio. Es decir, la reflexión sobre su práctica pedagógica favoreció nuevas transformaciones sobre la enseñanza, la interacción y dialogo con sus alumnos, hacer uso de la psicología, tomar en cuenta el perfil o el tipo del entrenador para el proceso de enseñanza-aprendizaje y planificar una sesión de entrenamiento. Por su parte lo estudiantes que no aceptaron ser videograbados consideraron importante cuidar el lenguaje utilizado y las indicaciones ya que esto puede llegar a confundir a los deportistas y tomar en cuenta el contexto de la escuela y el alumno para poder plantear mejor la enseñanza.

El colectivo de estudiantes participantes en la comunidad de práctica tuvo el espacio de intercambiar y compartir puntos de vista sobre su corta experiencia, pero enriquecedora. También el abordaje del conocimiento pedagógico con una

actitud de respeto y tolerancia se dejó ver en cada reunión. Los comentarios y críticas del colectivo enfatizaron los errores, por encima de esto marcaron aspectos positivos de la enseñanza y del aprendizaje conseguido. Para los estudiantes las videosesiones les retroalimentó, les permitió como elemento *catarsis* reconocer si lo están haciendo bien o no, qué tienen, qué falta y qué sobra. Asimismo, tomar lo bueno de los compañeros para adjuntar a su repertorio pedagógico.

A los estudiantes que no aceptaron ser videograbados se aprecian una serie de incoherencias entre lo reportado a lo largo de las reuniones, la hoja de registro, la misma respuesta a la pregunta ¿Qué aportó esta videosesión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? En contraste con la evaluación final del taller; por ejemplo, cuando se les pregunto si participarían en otro taller con similares características las respuestas fueron favorables. Otro elemento fue cuando respondieron que faltó videograbar a más compañeros para que reflexionaran aun más. En contraposición los estudiantes que aceptaron ser videograbados lamentan la poca participación de los compañeros como pasivos, falta compromiso del resto del colectivo y por voluntad propia decidieran ser videograbados.

El raciocinio a pesar de su poca experiencia con la que la comunidad se expuso a la crítica colectiva y la autocrítica refuerza su sentido e identidad como profesionales y especialistas del deporte. Las videosesiones han manifestado el valor formativo como medio para pensar sobre la práctica pedagógica, una estrategia de aprendizaje de la enseñanza entre pares e instrumento de reflexión como un “espejo” de lo vivido en el espacio de juego, gimnasio, etc., creándose así nuevas comprensiones acerca la compleja labor y quehacer del entrenador deportivo.

También el uso de las videosesiones de los participantes fue el elemento detonador para que se originara el dialogo colaborativo. En la dinámica los estudiantes defendían sus puntos de vista, analizaban y problematizan aspectos de la sesión de entrenamiento observada en el video y confrontar con sus propias concepciones. No obstante, algunas reflexiones fueron forzadas por el formador

de las discusiones en las reuniones de comunidad de práctica, los estudiantes expresaron tener necesidad de normalizar y comprender los diversos puntos de vista del demás colectivo.

No obstante, aunque los datos arrojados evidencian un impacto propicio para la formación de los estudiantes entrenadores deportivos, hay que subrayar lo perfectible del taller. Conforme se vivía el proceso del taller se fueron tomando una serie de decisiones junto con el colectivo, por ejemplo, en la primera reunión al percatarse de la participación de la mitad del colectivo se les propuso que una hoja registrara sus comentarios, dudas, reflexiones, etc. esto precisamente para los estudiantes que tenían poca participación. Sin bien es cierto que las características de una comunidad de práctica, es la participación más activa de algunos integrantes y la participación periférica de otros tantos. Lo anterior, se justifica para poder tener una evaluación más tangible; en otras palabras, la videograbación de las reuniones no captaría la evaluación y seguimiento de los participantes poco activos; por tanto, se propuso la hoja de registro. No obstante, se resolvió la situación parcialmente, ya que los estudiantes escribían de tres a cuatro líneas. Por nuestra parte se les motivaba a exponer sus ideas en las reuniones y en la hoja de registro sin ningún perjuicio.

Otro elemento para mejorar son los temas tratados, en algunas reuniones el nivel de profundización y análisis no fue como se esperaba. Para esto se sugiere tres cuestiones: la primera, a raíz de lo editado en la videosesión redactar previamente preguntas generadoras para la discusión y reflexión y no tanto esperar a que el estudiante desarrolle los temas. El segundo, combinar el método pedagógico del taller y de la misma comunidad de práctica, para este caso sería la combinación del método deductivo, pasivo con método inductivo y activo. Aunado de un trabajo por equipos, individual y mixto simultáneamente. Se aprecia por momentos el taller cayó en la monotonía con la misma dinámica y actividades. En relación al segundo punto, como método pasivo-expositivo el formador prepara la reunión con temas que quiere que aprenda, analice y discuta el estudiante a través de diversas estrategias de enseñanza.

En el mismo tenor, tal efecto sería para la pregunta planteada en el cierre de las reuniones. Se sugiere plantear preguntas específicas de los temas tratados de cada reunión con la escritura libre de un minuto sobre experiencia vivida del estudiante. Lo ideal que formador eligiera 3 o 4 estudiantes a exponer su escrito.

Sobre el rol asumido del formador quizás la elección de democrático, mediador y facilitador no funciona del todo, por consiguiente, ni mucho menos se sugiere caer en los extremos de un formador autoritario. La opción podría ser combinación de estilo de dirección autoritario con democrático.

Para solventar la intermitencia asistencia al taller, se sugiere negociar con las autoridades pertinentes gestionar constancias con valor curricular o en su defecto con el docente a cargo del grupo otorgar puntos extras a los estudiantes sobre la calificación final. Ambas propuestas se condicionan con la asistencia total al taller.

Otro elemento como opción de mejora, aunque implica invertir en recursos económicos es la cámara. Se propone utilizar dos cámaras más sofisticadas: una fija para grabar diferentes ángulos y la otra, en movimiento acompañando el movimiento del entrenador y deportistas. Ambas cámaras acompañadas de micrófono que solo captara la comunicación de ambos actores.

Tal vez, las reuniones para el análisis de las prácticas pedagógicas no son ni la única ni la más innovadoras de las estrategias que posibilitan la reflexión sobre la práctica del estudiante entrenador; pero el hecho de que se rescate la videosesión para ser socializada muestra el abanico de opciones que los estudiantes puedan efectuar para determinada situación laboral.

Las conclusiones que se han presentado a lo largo de este apartado, se pone de manifiesto la existencia de otras relaciones en el campo del currículum y la formación, que pueden encauzar a otras investigaciones futuras: las políticas en la formación de entrenadores, discurso pedagógico institucional, la identidad docente y de los entrenadores deportivos, el análisis del discurso en el aula, investigación-acción del docente en la construcción del proyecto educativo, el pensamiento del profesor como teorías asumidas o implícitas de la práctica

docente. En suma, deja como punto de partida otras líneas de investigación que se bosquejan a partir de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya, A. (2016). *Pedagogía del fútbol infantil*. España: Cuadernillos Didácticos del Fútbol Formativo.
- Ávila, Ma. del C. (2004). *Formación de profesores. Estructura curricular y práctica docente: un estudio interpretativo*. Toluca, Estado de México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Ardoinio, J (1998). *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México: Mimeo.
- Arnaz, D. J. A. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas/ANUIES.
- Arteaga, T. (2009). *Desarrollo Histórico de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos*. México: Dirección General de Educación Normal en el Distrito Federal/Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos.
- Baducco, G. (2001). *Secretos de la entrevista*. México: Trillas.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa*. México: UPN Sede Durango.
- Barrón T. Ma. C. (2003). *Universidades Privadas: Formación en Educación*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad; Plaza y Valdés.
- Beltrán, F. (2010). El currículum formal: Legitimidad, decisiones y descentralización. En Gimeno, S. J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 205-217. Madrid: Morata.
- Berbaum, J. (1996). *Aprendizaje y Formación: Una pedagogía por objetivos*. México: FCE.
- Bertely, B. M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas: Una acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, D.F.: Paidós.
- Birkenbihl, M. (2008). Capítulo 6. Cómo planificar y realizar un seminario” en *Manual práctico para educadores y profesores, con 21 juegos de rol y estudios de casos*. España: Paraninfo, p.155-198.

- Bloom, B. S. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. México: El Ateneo.
- Bolivar, B. A. (1999). Parte 1. Teoría y Práctica del currículum y las reformas. El currículum como ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación curricular*, pp. 23-44. Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, P. (1983). *Poder, Derecho y Clases sociales*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización: Las competencias en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Cantón, V. (2003). Educación y teoría pedagógica, ¿qué relación? En Primero Rivas, L. E. et al. *La necesidad de la Pedagogía*. (pp. 41-53). México: UPN/SEP.
- Casarini Ratto, M. (2015). Capítulo 3. Diseño y Desarrollo del Currículum. En Casarini Ratto, M. (pp. 115-151). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Clemente, L. Ma. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En Gimeno, S. J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 269-293. Madrid: Morata.
- CONADE (1994). *Licenciatura en Entrenamiento Deportivo. Modelo Académico de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (Versión ENED, 1993)*. México: SEP/CONADE/Departamento de Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular.
- CONADE (2017). *Acciones y programas*. Recuperado de <http://www.gob.mx/conade/acciones-y-programas/vision-y-mision-de-la-conade?state=published>
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. Universidad Nacional Autónoma de México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De Alba, A. (1991). *El campo del currículum: Antología*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

- Díaz-Barriga, A. (1982). *La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15 (2), p. 67-79.
- Díaz-Barriga, A. (1995). La investigación en el campo del currículo 1982-1992. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *Procesos Curriculares, institucionales y organizacionales* (pp. 23-172). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga, A. (Coord.) (2003). La investigación curricular en México. La década de los noventa. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *La investigación educativa en México*, pp. 63-123, vol 5. México: Autor.
- Díaz-Barriga, A. y García, G. J. M. (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina: Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (2015). *Metodología del diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Elias, N. (1995). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE.
- ENED (2017). *Conócenos*. Recuperado de <http://ened.conade.gob.mx/paginas/conocenos.asp>
- Fernández, L. (2006). *Instituciones educativas: instituyendo, disciplinas e identidades*. México: J. Pablos.
- Fernández, J. R. (2012). *Pedagogía*. Cuba: Pueblo y Educación/Ministerio de Educación.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/UNAM.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. USA. Adisson-Wesley Publishing. Company Inc.
- Flick, U. (2004). Capítulo XII. Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En Flick, U., *Introducción a la Investigación Cualitativa*, pp. 151-173. Madrid: Morata.
- Furlán A. y Pasilla, M. A. (1989). *La institución de la pedagogía como racionalización de la educación*.

- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Revisado en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García Casanova, Ma. G. (2011). ¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía?, En Miradas *Históricas de la Educación y de la Pedagogía*, pp 21-49. México/UNAM/Posgrado en Pedagogía: Díaz de Santos, UNAM.
- García-Córdoba, F. (2009). *El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México: Limusa.
- García P. Ma. D. (2006). *Formación: concepto vitalizado por Gadamer*. México: Castellano.
- García-Villanueva, J. (2018). *Cursos Intersemestral: Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: UPN.
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1981). Panorama de la investigación sobre desarrollo curricular. En V. Arredondo (Coord.) *Documento Base. Desarrollo curricular* (pp. 376-400). Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Autor.
- Glazman, R. (2011). Revisiting curriculum studies. En W. Pinar, *Curriculum studies in México: Intellectual histories, present circumstances*, pp. 165-180. Nueva York: Palgrave-Macmillan.
- Greene, J. (2006). *Hacia una metodología de investigación social, métodos mixtos*. Revista Investigación en las Escuelas, Vol. 13, No. 1, pp. 93-98. Mid-South Educational Research Association.
- Greene, J. (2007). *Métodos mixtos en la investigación social*. Nueva York. Jossey-Bass.
- Gómez, D. y Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- González, M. (2012). *Intervención pedagógica. Material de apoyo didáctico a la asignatura Fundamentos de Intervención Pedagógica Profesional*. México: FES Acatlán UNAM.

- González, L. (2017). *Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo: Análisis curricular desde la perspectiva crítica*. Ciudad de México: Tesis de Maestría en Educación en la Universidad Intercontinental.
- Guillen, F. (2003). *Introducción a la Psicopedagogía de la Actividad Física y el Deporte*. Colombia: Kinesis.
- Hamilton, D. (1991). *Orígenes de los términos educativos clase y curriculum*. *Revista de Educación*, 295, pp. 187-205.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. México: FCE.
- Hernández, G. (2008). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hlebowitsh, P. (1998). *Reevaluación de las valoraciones del Rationale de Tyler*. *Revista de Estudios del Curriculum*, Vol. 1, Num. 1.
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del curriculum. En Gimeno J., *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 508-603). Madrid: Morata.
- INEGI (2010). *Censo de Población y vivienda. Sistema para la Consulta de los Cuadernos Estadísticos Delegacionales del Distrito Federal*. Recuperado de:
<https://l.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.inegi.org.mx%2Fest%2Fcontenidos%2Fespanol%2Fsistemas%2Fcem05%2Festatal%2Fdf%2Fdelegaciones%2Findex.htm&h=ATPtSt0rv8pWseJbIL8mAtXxhzAXoi-nrAOT8WDnqrILvRBmCJIIXvS-g8N5HHkUAJ0niYmMKRdxJ84nc891k3UbIRfBgQEjXRCLXkyWM1m74Md1kpTHQKQSf45DUK6wpBNUKPkKLNLF>
- ITESM (s/f). *Taxonomía de Bloom*. Recuperado de: [sitios.itesm.mx/va/calidad academica/files/taxonomia.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/calidad_academica/files/taxonomia.pdf)
- Jackson, P. W. (2002). *La vida en las aulas*. Madrid: Fundación Paideia.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2000). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kliebard, H. (1970). *Reappraisal: the Tyler rationale*, *School Review*, 78 (2): 259-272.
- Kvale, S. (2009). *Inerviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Lewy, A. (1976). *Naturaleza de la evaluación del currículo*. En Manual de evaluación formativa del currículo. Bogotá, Voluntad-UNESCO.
- Loera, A., Hernández R., Rangel, A. y Sánchez, J. S. (2006). *La práctica pedagógica videograbada*. México: UPN/Colección más maestros; No. 12.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) Materias y contenidos. En *Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones, pp. 83-93.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) Capítulo 10. Los programas de desarrollo profesional docente. En *Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?*, Barcelona: Laboratorio educativo/Graó pp.109-127.
- Marrero, J. (2010). El curriculum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras. En Gimeno, S. J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*, pp. 221-245. Madrid: Morata.
- Mayntz, R. (1975). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Editorial Alianza.
- Mellado, V. (2009). 4. El estudio de aula en la formación continua del profesorado de ciencias en Marcelo, C. y Vaillant, D., *La formación del profesorado. Proyecto de formación en centros educativos*, pp. 49-57. Barcelona: Laboratorio educativo/Graó.

- Monereo, C. (2003). *La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas*. Revista Pensamiento Educativo, 32; 71-89.
- Monereo, F. C. (2011). *Evaluación Auténtica de Competencias*. Conferencia utilizada para el curso “El desarrollo de las competencias en la telesecundaria II”. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nTGFI8K21CI>
- Mozo Cañete (2003). *Reflexiones pedagógicas en torno a la importancia de la Actividad Física y Deportiva para el óptimo desarrollo de la sociedad contemporánea*. Revista Digital efdeportes, Año 9. No. 62. Buenos Aires, Argentina.
- Palincsar, A., Shirley, J., Marano, N., Ford, D. y Brown, N. (1998). *Designing a community of practice: Principales and Practices of te GLsML Community*, en Teaching and Teacher Education. Vo 14, núm. 1, pp. 5-20.
- Plazola, D. Ma. del R. (2009). *Sujetos y Procesos del cambio curricular*. México: UPN.
- Posner G. I. (2005). *Análisis del Currículo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Rojas, S. (1999). *Comunidades de aprendizaje en la escuela primaria pública*. México: Mimeo.
- Salazar, M. de L. (2016). *Relatos de vida e identidad docente*. México: UPN Horizontes Educativos.
- Salgado, A. C. (2007). *Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Liberabit. Vol. 13, No. 13. Escuela Profesional de Psicología. Universidad de San Martín de Porres. Perú. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v13n13/v13n13a09.pdf>
- Sánchez, J. S. y Rangel, A. (Coords.) (2009). *Maestros y formación en comunidades de práctica. Proyecto de intervención: Comunidad de práctica UPN de indagación en la escuela*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México/Universidad Pedagógica Nacional.

- Sánchez, J. S. y Ortega, Ma. del C. (2009). Comunidad de práctica y videoclub en la formación continua de docentes en una escuela primaria del Distrito Federal. En Sánchez, J. S. y Rangel, A. (Coords.) (2009). *Maestros y formación en comunidades de práctica. Proyecto de intervención: Comunidad de práctica UPN de indagación en la escuela*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México/Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, J. S., Ortiz, G. y Ortega, M. del C. (2017). Investigación en el aula, narrativa y formación docente. En Sánchez, J. S., Mendoza, J. y Ortiz, G. (Coords.) (2009). *Psicología, cultura y educación*, pp. 143-170. México: UPN/Horizontes Educativos.
- Schon, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Secretaría de Programación y Presupuesto (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. México: Secretaría de Gobernación.
- SEP (1988). *Acuerdo 132 por el que se establece la organización de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos y se aprueba su plan de estudios correspondiente*. México: SEP.
- SEP (1984) *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. México: SEGOB. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4688955&fecha=21/09/1984
- SEP (1990). *Acuerdo número 156 por el que se establece la organización de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos y se aprueba su plan de estudios correspondiente*. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476.../a156.pdf>
- SEP (2010). *Acuerdo número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Recuperado de dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4729417&fecha=8/04/1988
- SEP (2014). *Reglamento de la Ley General de Cultura Física y Deporte*. México: SEP.

Paidotribo (2017). *Rendimiento Deportivo*. Recuperado de www.paidotribo.com.mx/pdfs/621/621.0.pdf

SEP, ENED y CONADE. (1994). *Modelo Académico de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (Versión ENED 1993), Licenciatura en Entrenamiento Deportivo*. México: ENED.

SEP-CONADE (2012). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo 2012*. SEP-CONADE.

Serrano, J.A. (1989a). *Elementos de análisis curricular*. En Revista de la ENEP Aragón. Mayo 1989. UNAM. p. 128-140.

Serrano, J. A. (1989b) *Elementos de análisis de cursos Proyecto de evaluación y seguimiento: Fase de análisis de diseño del plan de estudios*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Área Docencia de la Maestría en Educación Preescolar y Primaria.

Serrano, J. A. (1999). Tyler: sujeto y educación en sentido positivo. En A. Furlan y M. A. Pasillas (Comps), *Ralph Tyler, Lecturas comprometidas a cuarenta años de "Principios básicos del currículo"*, pp. 131-144. Universidad Nacional Autónoma de México/ Universidad Autónoma de Sinaloa.

Shempp, P. G. (1993). *La naturaleza del conocimiento en la Pedagogía del Deporte*. Conferencia del Memorial José Mará Cagigal (CESU, Campeonatos Mundiales Universitarios. Buffalo, USA). Andalucía: IAD-UNISPORT.

Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth*. In teaching Educational Researcher, 15, pp. 4-14.

Sutherland, L., Scanlon, L., y Sperring, A. (2005). *Nem directions in preparing professionals; examining issues in engaging students in communities of practice through a school unversity partnership Community*, en Teaching and Teacher Education. Vo 14, núm. 1, pp. 79-92.

Taba, H. (1979). *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: EcoeEdiciones.

- Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior: políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M.; García, J. (2006). *Competencias, Calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Torres, G. F. (2007). *Las pedagogías del cuerpo y la educación física: un análisis desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Touriñan, J. M. (2011) *Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica*. Revista portuguesa de pedagogía extra-série, 283-307.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo y la enseñanza*. Buenos Aires: Troquel.
- Universidad Pedagógica Nacional (2012). *Proyecto Curricular de la Licenciatura en Deporte*. Colombia: UPN.
- Vargas, R. (2007). *Diccionario de Teoría del Entrenamiento Deportivo*. México: Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas/UNAM.
- Vázquez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. España: Síntesis.
- Weinek, J. (1994). *Entrenamiento Óptimo*. Barcelona, España: Hispano Europea.
- Wells, G. (2002). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Propuesta de cuatro autores para llevar a cabo el análisis curricular...	85
Cuadro 2. Proyectos integradores por semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo.....	101
Cuadro 3. Unidades de Aprendizaje que conforman las Optativas.....	102
Cuadro 4. Unidad de Aprendizaje Optativas, horas y créditos del plan de estudios de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo.....	103
Cuadro 5. Competencias profesionales integrales y subcompetencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo.....	106
Cuadro 6. Malla Curricular del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo.....	109
Cuadro 7. Lista de unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo.....	111-113
Cuadro 8. Unidades de Aprendizaje existentes en el Eje de Formación Psicopedagógico tomadas en consideración para el análisis curricular.....	116
Cuadro 9. Elementos que contienen las Unidades de Aprendizaje del Eje de Formación Psicopedagógico.....	118
Cuadro 10. Nociones adoptadas de las categorías de la observación participante y pláticas informales.....	149
Cuadro 11. Clasificación de categorías de observación participante y plática informal.....	153
Cuadro 12. Descripción teórica de las secciones que conforman el cuestionario.	
Cuadro 13. Metodología del taller.....	263
Cuadro 14. Temas destacados en cada reunión.....	292
Cuadro 15. Comentario y respuestas sobre los objetivos del taller.....	295
Cuadro 16. Comentarios y respuestas sobre el formato, organización y duración del taller.....	297
Cuadro 17. Experiencias que ocasionaron las videoseSIONES del taller.....	298
Cuadro 18. Comentarios y respuestas sobre si participarían en otro taller.....	299
Cuadro 19. Comentarios y respuestas sobre la utilidad de los temas.....	302

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Concepciones disciplinares sobre las competencias.....	63
Tabla 2. Ejes de formación, horas y créditos del Plan de estudios 2012 de la LED.....	97
Tabla 3. Participantes en el enfoque cuantitativo.....	205
Tabla 4. Categorías para el análisis de los datos del cuestionario.....	211
Tabla 5. Indicadores de conocimientos y habilidades proporcionadas por el plan 2012.....	211-212
Tabla 6. Número de logro de competencias disciplinares por los estudiantes.....	214
Tabla 7. Formación psicopedagógica.....	224

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Proyecto Curricular de la Licenciatura en Deporte-2012. Visión prospectiva del PCLD. Contexto macro estructural del Proyecto Curricular.....	27
Figura 2. Conocimiento didáctico del contenido.....	78
Figura 3. Elementos que dieron pie al origen y desarrollo de la ENED.....	90
Figura 4. No. de Unidades de Aprendizaje que contiene cada Eje de Formación.....	110
Figura 5. Mapa espacial de la ENED.....	140
Figura 6. Distribución de las aulas por planta baja y alta.....	141

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Diseño metodológico de la investigación.....	135
Esquema 2. Esquema del diseño exploratorio secuencial.....	136
Esquema 3. Fases del estudio.....	137
Esquema 4. Propuesta de cuatro autores para llevar a cabo el análisis curricular.....	147
Esquema 5. Diagnóstico.....	243

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Propósito inicial profesional.....	205
Gráfica 2. Opinión sobre la ensenza.....	208
Gráfica 3. Conocimientos aprendidos.....	210
Gráfica 4. Competencias disciplinares del perfil de egreso.....	216
Gráfica 5. Pertinente del objetivo general de la licenciatura.....	216
Gráfic 6 y 7. Respectivas categorías de las respuestas de sí y no.....	218
Gráfica 8. Pertinencia de acuerdo a las características de la profesión.....	220
Gráfica 9. Qué elementos emplean para evaluar.....	228
Gráfica 10. Qué evalúa de sus deportistas.....	229
Gráfica 11. Sobre qué aspectos debe plantearse el aprendizaje del deporte.....	231
Gráfica 12. Qué aspectos toman en cuenta para elegir el método de enseñanza.....	231
Gráfica 13 Modelo de instrucción.....	232

ANEXOS

Anexo 1. Registro de observación participante

Anexo 2. Cuestionario dirigido a estudiantes de la ENED.

Anexo 3. Programación

Anexo 4. Guía de entrevista.

Anexo 5. Cuestionario para evaluar la intervención.

ANEXO 1: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y PLÁTICA INFORMAL

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Categoría Subcategoría	Datos
CURRICULUM INTERPRETADO Perspectiva pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Jóvenes recuerden la información que saquen de otros autores, investigadores, revistas, etc., deben citar adecuadamente, sino se considera plagio. Otra cosa cuando se metan a la base de datos de la revista Dialnet deben poner la cita completa en las referencias bibliográficas. (<i>OBSERVACIÓN 7</i>) ➤ Recuerden que estamos por terminar la parte teórica del trabajo, aun no entramos a la parte práctica. (Observación 7) ➤ la LCM1 me muestra la sesión aplicada, en el momento no recuerdo los elementos que contiene la hoja, lo que más o menos recuerdo es: periodo de entrenamiento, objetivo general, objetivo específico, título de la sesión, parte inicial, parte principal y final de la sesión, volumen, carga, tiempo y número de sesión y evaluación. (<i>OBSERVACIÓN 8</i>) ➤ Posteriormente, una vez sacado el papel en voz alta menciona número (del número 1 a 16 diseñan su sesión para 6-7 años, del número 17 al 32 sesión para 8-10 años) (*C.O. porque el docente considera estas edades, no se supone que el entrenador deportivo puede interactuar desde iniciación, base, especialización y alto rendimiento, es decir, desde 6 años hasta 20 o es hasta más años. La duda que me surge porque consideran a deportistas discapacitados, otra, niños con problemas de conducta o psicosociales). (<i>OBSERVACIÓN 11</i>) ➤ de forma democrática que vamos a hacer con los alumnos que no asistieron a clase los cepillamos o les damos chance-. (<i>OBSERVACIÓN 11</i>) <p>*CO significa comentarios del observador.</p>

Categoría Subcategoría	Datos
CURRICULUM INTERPRETADO Prácticas de Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Antes de iniciar la clase la LCM1 pasa lista (CO se observan muchas ausencias en el salón de clase). Para esta clase la LCM1 solicita que se junten por parejas para revisar, intercambiar, trabajos, opiniones perspectivas de los trabajos de los compañeros (CO noto que las parejas se hacen entre amigos, los estudiantes no están dispuestos a trabajar con otros compañeros del grupo ¿Será objetivo de trabajar siempre con el mismo compañero o amigo? ¿Tendrá credibilidad la revisión LCM1 por parejas? (<i>OBSERVACIÓN 7</i>)) ➤ La LCM1 estipula un trabajo de 20 minutos para realizar la actividad, posteriormente, dichas observaciones se externarán por escrito, se subirán a la carpeta de Drive y algunas parejas externarán las observaciones de los trabajos de los compañeros. (<i>OBSERVACIÓN 7</i>) ➤ La facilitadora interviene “tiempos jóvenes ahora es el momento de que algunos de ustedes comenten sobre el trabajo de los demás. A ver quién quiere participar que pareja dice yo”. (<i>OBSERVACIÓN 7</i>) ➤ Con voz grave dice “bueno yo pienso que el trabajo de mi compañero (estudiante 2) le falta elementos, desde mi perspectiva el objetivo es algo confuso y la redacción no la entiendo que quiere hacer exactamente. Por lo tanto, la actividad que pretende plasmar como sesión de entrenamiento de su especialidad deportiva es compleja. (<i>OBSERVACIÓN 7</i>) ➤ Fijar que instrumento de evaluación se evaluará el trabajo práctico y teórico. (<i>OBSERVACIÓN 7</i>) ➤ Para terminar la facilitadora con lista en mano nombra a los estudiantes que formarán equipos para investigar, diseñar varios instrumentos de evaluación, entre ellos lista de cotejo, escala Likert, check list, rúbrica, etc. (<i>OBSERVACION 7</i>) ➤ Además, dicha sesión será evaluada por medio de una rúbrica de evaluación que construyeron los alumnos más las observaciones de LCM1. (<i>OBSERVACIÓN 8</i>) ➤ Además, la ejecución entre una y otra deportista es muy seguido no permite espacio para que los demás deportista ejecuten con calma los ejercicios. Parece que al equipo solo le interesa cumplir con la sesión y no detecta lo que sucede alrededor de la sesión como tal). (<i>OBSERVACIÓN 8</i>)

- El rol que asume el profesor parece que no se asume como tal, desde la postura donde observo la falta de manejo de grupo. En contra parte el profesor quiere lograr controlar su grupo a través de un estilo autoritario y regañón. ... Estas características son parte de la personalidad del profesor o quizás es por la falta de experiencia profesional ¿Entonces me pregunto la característica primordial de la ENED es que muchos antes de entrar a dicha institución ya laboran y otros estudiantes desde el primer semestre ya se insertaron en el mundo laboral, por lo tanto deberían tener mayor experiencia? Esto si consideramos la opción de complementar el *practicum* con la teoría. (OBSERVACIÓN 8)
- Una vez terminada la sesión la LCM1 reúne al grupo y externa las apreciaciones sobre la ejecución de la sesión. Algo similar a lo que argumento en mis primeras notas de campo. Como último ejercicio los demás equipos evalúan la sesión aplicada más calificación de LCM1. Recordar que la rúbrica es la guía para llevar a cabo dicha evaluación. (OBSERVACIÓN 8)
- Se presentan y les dicen que la sesión será de fútbol (CO no explican el objetivo de la sesión ni mucho menos realizan encuadre; con los ejercicios a donde se pretende llegar). Directo a las primeras palabras al calentamiento: movimientos generales con movimientos específicos. Los organizan en tres filas. (OBSERVACION 9).
- El estudiante (entrenador) coordina esta parte de la sesión es enérgico, continuamente da indicaciones y corrige la ejecución de los ejercicios (CO a unos jugadores los corrige y a otros no; en un instante cuando se dedica a corregir a un estudiante, pasan tres estudiantes que no ejecutan bien el ejercicio). (OBSERVACION 9)
- Entre sus variantes no implica utilizar el pie menos hábil. Además, porque no considerar ejercicios de los sencillo a lo complejo). (OBSERVACIÓN 9)
- (CO en ningún momento observo que se corrija la ejecución del trabajo, por el contrario, un integrante del equipo se dedica a corregir aspectos generales y solicita mucha intensidad y rapidez para el trabajo. Por momentos noto al grupo aburrido ¿Entonces qué estrategia de enseñanza es la idónea para que no suceda eso? (OBSERVACION 9)
- Me vuelvo a encontrar sobre la cuestión didáctica: insertar variantes en los ejercicios; el coordinador de la actividad habla mucho. Existen momentos en el que tienes que dejar al deportista ejecute el ejercicio “ensayo y error”). (OBSERVACIÓN 9)

- Los cinco integrantes del equipo agradecen a los demás integrantes del grupo (CO no hay retroalimentación ni sesión plenaria para cerrar dicha sesión). La LCM1 llama a los cinco integrantes del equipo y se aleja de mi perspectiva. (*OBSERVACIÓN 9*)
- Además de los criterios mencionados en líneas arriba, otro criterio es tiempo de la sesión (25 minutos), material, pensar el número de estudiantes que participan en la sesión, formato de la sesión con su debido orden, figuras y gráficas. Las sesiones prácticas serán dos por clase, antes de cada sesión mencionar la vestimenta adecuada para la siguiente sesión y sugerencias generales por parte del aplicador. (*OBSERVACIÓN 11*)
- el JPRDT realiza recomendaciones generales del trabajo... en la planeación o microciclo mencionar periodo (etapa); preparatorio o competitivo (enseñanza o mejoramiento); no. de sesión; nombre del profesor; fecha; estimulación neuromuscular de acuerdo a los 8 tipos de calentamiento (1,2,3,4,5, 6,8); utilizar pictograma (muñequito de alambre, software, imágenes de internet); si se va hacer juego de aplicación, evaluación y bibliografía y al final dejar un espacio para observaciones). (*OBSERVACIÓN 11*)
- Para el caso de esta sesión el alumno solo utiliza del grupo a 18 alumnos, el resto del grupo observa la sesión y al final se realizará retroalimentación y además un alumno actuará como evaluador a través de una rúbrica que el mismo docente construyo. Aunado a esto el profesor en una hoja blanca realizará las observaciones y en conjunto con la evaluación del alumno a través de la rúbrica será la evaluación final. Recordar que por clase pasa do alumnos a aplicar su sesión de entrenamiento. (*OBSERVACIÓN 14*)
- El alumno que aplica la sesión solo dispone de 25 minutos, la población a la que va dirigida la sesión es alumno de 6-7 años en el microciclo de la etapa de enseñanza. La sesión debe contener estas características además de las partes que conforman una sesión (inicial, principal y final) con su serie de elementos como: tipo de calentamiento, juegos simplificados, circuito de enseñanza, minijuegos, etc. El alumno que aplicará su sesión en esta y en todas las sesiones será auxiliado por un compañero libre elección para que le ayudea a quitar o ver el material, según sea el caso. (*OBSERVACIÓN 14*)
- el estudiante dice que va a tratar la sesión, lo realiza de manera exhaustiva explica ejercicio por ejercicio y para que te va a servir cada ejercicio, además del objetivo general de la sesión. (*OBSERVACIÓN 14*)

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El alumno que actúa como profesor, inserta una variante ahora conducción del balón y antes de llegar al otro extremo da un pequeño pase y se repite el ejercicio ahora de regreso. <i>(OBSERVACIÓN 14)</i> ➤ Posteriormente, el profesor reúne al grupo y pregunta sobre comentarios de la sesión. <i>(OBSERVACIÓN 14)</i> ➤ Atrás del montón del grupo una chica menciona sobre las indicaciones de la actividad, es decir, de acuerdo a la edad es demasiada información y saturas al chico, después no va a recordar lo que comentaste o simplemente se le olvida. Otro chico se anima a mencionar que cuando hablaba reiteraba mucho las indicaciones del ejercicio, quizás a esta edad te debes enfocar sobre como a través del juego el alumno aprende alguna cuestión determinada sobre el deporte; debes observar el desenvolvimiento del alumno en la actividad. <i>(OBSERVACIÓN 14)</i> ➤ Al terminar el profesor reúne al grupo para dar la retroalimentación sobre la sesión puesta en práctica. Las recomendaciones fueron las siguientes. Indicaciones confusas, hablas mucho, cuando estas corrigiendo solo te enfocas en un solo grupo y los demás que, te pones muy nervioso, al ver que el grupo se le complicaba el ejercicio nunca hiciste modificación o insertaste una variante. <i>(OBSERVACIÓN 14)</i> ➤ Además, en el circuito de enseñanza solo te enfocaste a corregir al grupo que ponía en juego el balón. <i>(OBSERVACIÓN 14)</i>
--	---

<div style="text-align: center;"> Categoría Subcategoría </div>	Datos
CURRICULUM INTERPRETADO Curriculum oculto	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Unas tantas ríen, bromean y hacen como que realizan la actividad. Otras parejas realizan su tarea: discuten, intercambian comentarios. Su análisis es más minucioso, mientras las parejas trabajan la LCM1 recorre el pasillo va y viene de un lado a otro, camina por un sentido a otro, en su andar se detiene a escuchar a algunas parejas. Vuelve a retomar su andar, pero se detiene en la parte de atrás del salón (CO al parecer a la facilitadora le interesa la conversación los equipos de atrás). <i>(OBSERVACIÓN 7)</i> ➤ De manera similar, las demás parejas presentan áreas de oportunidad como: falta de información para los antecedentes del tema a desarrollar. Así como el estado del arte, marco teórico, objetivo mal redactado, título de su

	<p>programa de entrenamiento demasiado largo, etc. (<i>OBSERVACIÓN 7</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Antes de iniciar la clase la LCM1 pasa lista (CO se observan muchas ausencias en el salón de clase) (<i>OBSERVACIÓN 11</i>). ➤ <i>En la sesión de fútbol la maestra pasó lista faltaron 15 alumnos (OBSERVACIÓN 8)</i> ➤ Muchos hombres (18) y mujeres (4), en total los que asistieron a clase son 22. Según el JPRDT son en lista 32 alumnos ¡Vaya son bastante! (<i>OBSERVACIÓN 11</i>) ➤ En salto de conocimiento, el JPRDT comenta sobre si saben los modelos de enseñanza, sobre los tipos de entrenador –se escucha silencio otra vez en la aula- A esto responde el maestro diciendo: ¡No me hagan encabronar ¡ehh! ¿Cómo que saben eso, es su pan de cada día? Aunado al comentario anterior el JPRDT menciona sobre la importancia De posicionarse y entender qué tipo de entrenador son. (<i>OBSERVACIÓN 11</i>) ➤ Debido a que la clase es demasiado temprano a petición de los alumnos para el inicio de la clase se otorgó 10 minutos de tolerancia. (<i>OBSERVACIÓN 14</i>)
--	--

<div style="text-align: center;"> Categoría Subcategoría </div>	Datos
CURRICULUM INTERPRETADO Alteración didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El equipo que coordinaba la sesión (CO al parecer eligieron la mejor sesión para aplicarla y a su vez cinco integrantes coordinaban la sesión) está conformada por cinco integrantes, a cada uno le toca coordinar una parte de la sesión o una actividad. El estudiante en turno asume el rol de profesor-entrenador el resto del grupo como deportistas (CO muchos alumnos los veo por primera vez, lo mismo sucede con el equipo que coordina la sesión). (<i>OBSERVACION 8</i>) ➤ Las acotaciones del tiempo de la sesión, es decir, a 25 minutos es por varios factores: por el suceso del 19 de septiembre; al gran de número de integrantes del grupo; el calendario escolar se acorta por lo eventos del Tricongreso y la carrera de autos. (<i>OBSERVACIÓN 11</i>) ➤ Alumno le dice a JPRDT mi sesión fue diseñada bajo otros parámetros- (CO entonces cuáles fueron los primeros

	<p>parámetros establecidos en un inicio). El mismo estudiante dice: -El tiempo de 25 minutos considera el no determinados de alumnos, otras instalaciones, material, etc. Contesta el JPRDT: -A ver, mucho de esto de lo que van a plasmar en su microciclo es el pan de cada día del entrenador, a tu trabajo vas a llegar con tu sesión y por “x” o “y” motivo se altera la sesión ¿Entonces que van hacer, improvisar y sacar la creatividad o ambas? Sugiero adecuar las actividades, pero sin salirse del objetivo- (<i>OBSERVACIÓN 11</i>)</p>
--	--

Categoría Subcategoría	Datos
LA ENED COMO INSTITUCIÓN Apariencia institucional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La LCM1. me solicita que si la petición la puedo formalizar a través de un oficio elaborado desde mi universidad. En caso de que no me lo proporcionaran me lo daría por debajo del agua (CO a que se refiere por debajo del agua, sigo preguntando ¿la ENED esconde algo?). (<i>OBSERVACION 1</i>) ➤ Biblioteca de la ENED para empezar a indagar que tipos de libros tenían en su acervo (CO sino mal recuerdo son pocos libros del cual el alumno dispone para consultar, préstamo a domicilio y sobre todo el número de ejemplares. (<i>OBSERVACIÓN 2</i>) ➤ Con cara de asombro las dos mujeres no saben resolver mi petición (CO no entiendo tanta confusión sobre quien me puede proporcionar el plan y programa de estudios, será que no se conocen entre áreas o departamentos sus labores administrativas o académicas o quizás no me los quieren prestar por celos a su trabajo. Me pregunto ¿El personal académico de la ENED esconde algo? ¿Temen a que se haga investigación sobre su plan? ¿Qué esconden?). (<i>OBSERVACIÓN 1</i>) ➤ Aprovecho la amabilidad de las dos mujeres, además solicito la totalidad de los programas de estudio. La respuesta de MGM1 fue posteriormente me los proporcionaría porque algunos programas aun no están terminados (CO al respecto me surgen muchas dudas: con qué material del curriculum formal trabajan los docentes; sino están terminado qué plan registraron a DGP, DGAIR, etc. porque razón no están terminados los demás programas de

	<p>estudios, quizás esa es la razón la demora). (<i>OBSERVACIÓN 4</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En la pared de lado derecho se encuentra un tipo de pizarrón, en él varias hojas blancas pegadas plasman horarios de los semestres, profesores a cargo, asignaturas a impartir, clave, salón, etc. Comienza a leer las hojas y me encuentro con que JPRDT impartirá la asignatura de Aplicación de la Didáctica al Deporte. Me tomo la molestia de tomar fotos a dichas hojas, a la convocatoria de promoción docente, oferta de cursos, comunicados para el personal docente, administrativo y estudiantes. (<i>OBSERVACIÓN 10</i>) ➤ Además, le menciono el requisito para asistir al coloquio como mínimo el docente tiene que tener el grado de maestro (CO el GME me contesta que no tiene el grado, nada mas de licenciado, pero maestro no, me dijo que solo culmino la maestría; no se ha titulado. El día que lo conocí se presentó con el nombre de otro docente y además con el adjetivo de Dr. Lo preocupante de la situación es que está dando clases en maestría. Para los que nos dedicamos a la educación sabemos lo que implica). (<i>OBSERVACIÓN 10</i>) ➤ Al respecto la alberca no puedes acceder, según la están remodelando o tiene agua fría o también la ocupan los del CAR. El JPRDT comenta: -Los directivos de la institución se deberían procurar por el material y las instalaciones y no por otras cosas (CO a qué se refiere con otras cosas que son más importantes que la formación de los entrenadores deportivos). (<i>OBSERVACIÓN 11</i>)
--	--

<div style="text-align: center;"> Categoría Subcategoría </div>	<div style="text-align: center;"> Datos </div>
LA ENED COMO INSTITUCIÓN Luchas de poder	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La LCM1 estuvo dialogando sobre las dificultades que ha encontrado para realizar su trabajo. Según ella ha realizado propuesta para mejorar el rendimiento docente, ha aplicado cuestionarios a docentes para conocer su opinión sobre el plan de estudios. Solicité a los docentes su planeación de clase, etc. Siempre ha tenido impedimentos o poca disposición con los maestros y el jefe de docencia. (<i>OBSERVACIÓN 1</i>) ➤ la LCM1 señala que dentro de la CERC existe varios posicionamientos sobre el plan de estudios, pero al final de todo se le otorga el liderazgo al Dr. Alcántara para llevar a buen término el plan. Al respecto el Dr. Alcántara, aunque

	<p>su formación es de médico cirujano sabe del tema del curriculum. En el mismo orden de ideas la LCM1 propone la entrevista al Dr. Paulino Rafael Pérez él sabe mucho sobre curriculum; tiene un doctorado relacionado con la educación. <i>(OBSERVACION 3)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Las acotaciones del tiempo de la sesión, es decir, a 25 minutos es por varios factores: por el suceso del 19 de septiembre; al gran de número de integrantes del grupo; el calendario escolar se acorta por lo eventos del Tricongreso y la carrera de autos. Lo ideal comenta el maestro para el caso de la materia es que cada alumno presentará su sesión por clase. Pero, también eso resulta imposible si se considera –comenta el JPRDT, la carga horaria para la materia e de una hora y media- (Al parecer los diseñadores del plan y de la Unidad de Aprendizaje no le dan la importancia a la asignatura. <i>(OBSERVACIÓN 11)</i>
--	--

Categoría Subcategoría	Datos
LA ENED COMO INSTITUCIÓN Contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Otro comentario fue que la CERC (Comisión de Evaluación y Restructuración Curricular) integrada por el Dr. Alcántara, Mtro. Víctor Hernández, Salvador Muñoz, Germana Amador, Sergio Hernández, Prisciliano Meléndez podrían ayudarme en mi proyecto de investigación. <i>(OBSERVACIÓN 3)</i>

Categoría Subcategoría	Datos
LA ENED COMO INSTITUCIÓN Dinámica institucional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Otra cuestión que me comenta BM1 es sobre la dinámica que se maneja la institución en el tema del plan de estudios, por lo tanto, me solicita tener discreción, ya que en la ENED son un poquito celosos y complicados. Me dice BM1 –ojalá te proporcionen el plan de estudios y puedas trabajar tu proyecto de investigación o la opción sería la LCM1. <i>(OBSERVACIÓN 2)</i> ➤ Las acotaciones del tiempo de la sesión, es decir, a 25 minutos es por varios factores: por el suceso del 19 de

	septiembre; al gran de número de integrantes del grupo; el calendario escolar se acorta por lo eventos del Tricongreso y la carrera de autos. Lo ideal comenta el maestro para el caso de la materia es que cada alumno presentará su sesión por clase. Pero, también eso resulta imposible si se considera –comenta el JPRDT, la carga horaria para la materia e de una hora y media- (<i>OBSERVACIÓN 11</i>)
--	--

Categoría Subcategoría	Datos
LA ENED COMO INSTITUCIÓN Micropolítica institucional	Por segunda ocasión le pregunto a la MGM1 sobre la petición del plan y programa de estudios. Me contesta –los altos directivos de la ENED aun no me han comentado nada, en cuanto sepa algo me comunico contigo-. (<i>OBSERVACIÓN 2</i>) rediseño del plan 2005 al 2012, mapa curricular, lista de asignaturas sin optativas, sustento teórico, filosófico, pedagógico, psicológico, social, normativo y antropológico de dicho plan. Curiosamente, los programas de estudio no estaban, solo el eje psicopedagógico (CO no sé porque razón no me proporcionan los programas ¿Quizás pensarán que me quiero fusilar sus programas o son celosos con sus documentos? ¿Cuál será otra explicación de por qué no quieran socializar por completo los demás documentos?). (<i>OBSERVACION 2</i>)

Categoría Subcategoría	Datos
CURRICULUM OFICIAL Plan y programa de estudios	➤ Para el tema que nos compete LCM1 comenta a sus estudiantes que el plan de estudios 2012 se sustenta bajo el enfoque de las competencias profesionales integrales y sugiere que la Universidad de Guadalajara tiene este mismo modelo –Mira sería importante dar una revisada a esta institución educativa y también buscar los autores Schunt y Delgado; te servirán para tu tesis. (<i>OBSERVACIÓN 3</i>)

Categoría Subcategoría	Datos
CURRICULUM OFICIAL Perfil de ingreso	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pero a los demás deportistas de las distintas especialidades observo la falta de coordinación, si bien es cierto que no es su especialidad deportiva, al respecto me planteo la siguiente pregunta ¿A caso en el perfil de ingreso un requisito es que el estudiante tenga habilidades físicas, técnicas, tácticas y estratégicas en un deporte específico, pero los estudiantes de la ENED se suponen debe poseer el mínimo de habilidades polideportivas?). (OBSERVACIÓN 9)

PLÁTICA INFORMAL

Categoría Subcategoría	Datos
CURRICULUM OFICIAL Campo laboral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pero la mayoría trabaja en iniciación en escuela de fútbol, como preparadores físicos y administradores. Creo que ninguno ha llegado ser director técnico en alto rendimiento como en la televisión, quizás si en tercera, segunda división hasta subquince o subdiecisiete...si profesor o entrenador, pero a este nivel mmm..., no ninguno. (PLÁTICA INFORMAL 2) ➤ Sss... fútbol, las demás especialidades deportivas considero que les cuesta conseguir trabajo, pero te digo unos ya entran aquí trabajando, pero los que no les cuesta conseguir algo. (PLÁTICA INFORMAL 2) ➤ Esas son las inconsistencias de nuestro quehacer del día a día y de las demandas del mercado, te digo inconsistencias porque el mercado actual demanda deportistas mejor preparados física, técnica, táctica y psicológicamente pero entonces porque razón no le damos mayor importancia a la psicología y pedagogía. (PLÁTICA INFORMAL 2) ➤ Sí, sí claro te puedo mostrar en dónde están trabajando, su servicio social. Están en escuelas, gimnasios, deportivos, etc. Si la verdad le estamos pegando, estamos en nivel. Estamos compitiendo con las escuelas privadas: Coahuila, Chihuahua, Universidad del Fútbol, esta última trae extranjeros y todo (CO. La UAEM, UANL,

	<p>UADY en dónde quedan son universidades públicas que van en boga en el deporte), pero yo digo que los chavos ahí van (<i>PLÁTICA INFORMAL 3</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Y en la CONADE los metodólogos son de acá, pero todavía existe la situación malinchista. Yo no gano lo que gana un cubano, eso está estipulado o que un chino. Un cubano no gana lo que un chino ¡uff! (<i>PLÁTICA INFORMAL 3</i>) ➤ Yo estuve proponiendo una asignatura o una unidad de aprendizaje sobre Legislación deportiva, porque los egresados no saben cobrar, los egresados no saben cuál es su ámbito laboral, no saben sobre leyes laborales, sobre contratación. Mmm.. me dijeron se escucha padre. (<i>PLÁTICA INFORMAL 4</i>) ➤ Y en la CONADE los metodólogos son de acá, pero todavía existe la situación malinchista. Yo no gano lo que gana un cubano, eso está estipulado o que un chino. Un cubano no gana lo que un chino ¡uff! (<i>PLÁTICA INFORMAL 3</i>)
--	---

Categoría Subcategoría	Datos
CURRICULUM OFICIAL Formación Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pienso que está hecho con las “patas” no le veo coherencia y razón de ser del plan. (<i>PLÁTICA INFORMAL 2</i>) ➤ el proyecto “desintegrador” no le veo razón de ser, cada maestro, profesor y disque investigador hace lo que quiere y lo que entiende de los temas que considera pertinentes. (<i>PLÁTICA INFORMAL 2</i>) ➤ Lo peor de todos los estudiantes llegan a 7 u 8 semestre y no saben que carajos hacer. Otra situación son las modalidades de trabajo recepcional dispuesta por la DGENAM no tiene nada que ver con el proyecto “desintegrador”. (<i>PLÁTICA INFORMAL 2</i>) ➤ Te comento que cada quien entiende el enfoque por competencias como quiere, al final de cuentas en la práctica seguimos haciendo lo mismo. (<i>PLÁTICA INFORMAL 2</i>) ➤ ¡Uy! Espérame, sin duda es el del 93’ la copia fidedigna de “Manuel Fajardo” de Cuba. (<i>PLÁTICA INFORMAL 2</i>) ➤ Mmm... cuando llegue en el 88’ estaba trabajando con el primer plan y ese enfoque no recuerdo bien, creo que eran 7 asignaturas de ese corte, pero en el plan 1993 eran 5. Para el plan 2005 5 y para el 2012 solo 3. Como puedes ver el pasar de los años de los planes de estudio se le ha dado menor importancia. (<i>PLÁTICA INFORMAL 2</i>)

- Desde mi experiencia considero importante dicho eje, si consideramos que el entrenador interactúa digamos tiene contacto directo con sujetos entonces va implícito el proceso de enseñanza aprendizaje. Mmm... el entrenador deportivo a final de cuentas es un docente deportivo. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*
- Esas son las inconsistencias de nuestro quehacer del día a día y de las demandas del mercado, te digo inconsistencias porque el mercado actual demanda deportistas mejor preparados física, técnica, táctica y psicológicamente pero entonces porque razón no le damos mayor importancia a la psicología y pedagogía. En la actualidad el entrenamiento deportivo se apoya de varias ciencias aplicadas al deporte, entre ellas como te había dicho la pedagogía y psicología. Más aun si se quiere o queremos formar deportistas integrales, debemos considerar estas dos ciencias. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*
- La manera en como son los alcances, de cada asignatura, por ejemplo, en plan pasado algunas materias se dividían y ahora en este plan se junta, por consiguiente, el nombre de la asignatura es palabra compuesta, por ejemplo, la Unidad de Aprendizaje Análisis Anatómico-Fisiológico. Para mí gusto quedaron volando algunos casos de formación. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Sí, sí perjudica como lo vivo, como lo voy a replicar y a comprobar si está bien o está mal. El aspecto teórico. Ensayo-error, ensayo-error, ensayo-error, ensayo-acierto... Un nuevo conocimiento y ese error es el constructor de nuestra experiencia y esa experiencia salimos al mercado que tengas experiencia, que seas competente.
- Sí, competencias, pero no te están dando chance este currículo que desarrolles esa competencia. Lo importante aquí que el chavo desde segundo semestre ya está trabajando. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Fijate que ahora los alumnos están entrando trabajando. Ya cambia totalmente el contexto. Por ejemplo, el 35% ya entra con trabajo. Ya traen un conocimiento empírico. Entonces en esa situación ya se soluciona el problema. Ok, está bien y los que no. Exacto, entonces aquí es lo que criticaría. Es decir, desde donde tienen la visión de la dirección. Dependiendo de la visión de psicopedagogía. Yo por ejemplo doy fitness es de la optativa. Tengo todos los elementos y me encuentro con chavos no saben ni cargar pesas. Para el quehacer del entrenador se hace afuera es como el Dr. como voy a meter un batelenguas, como voy a hacer una inserción. Ahora sin nos vamos a algo más delicado dale el bisturí y ahí es el problema ¿Cómo agarro la competencia? En el quehacer de la práctica de campo aislado, la

situación aislada en donde trabaja un profesor da el calentamiento y da el concepto de lo que ves en clase y lo aplicas. (PLÁTICA INFORMAL 3)

- ¡Espérame! esa es la otra nos preocupa la titulación, la deserción... Por varias circunstancias que fueron analizadas acá en este departamento (señalando a tutorías, titulación) tienen información. La profesora Svetlana, psicopedagogía, ahí la información, pero la práctica se ve enriquecedora, a partir de las relaciones directas con áreas con CNAR, Centro Paraolímpico Mexicano, aquí mismo. Otro problema es que los alumnos no arrastran el lápiz, no se titulan. (PLÁTICA INFORMAL 3)
- Sí, se tienen muchas horas. Yo te imparto proyecto integrador de 3º y 4º y el primer curso que impartí de primer semestre del proyecto integrador fue una novatada para mí. No sabía nada. Hasta que me tome la maestría y esa parte ya lo aplico. (PLÁTICA INFORMAL 3)
- Entonces ¡eee...! hay que meterse en esa onda y yo lo que creo es que si te vas a titular pues todas deben estar empujando eso, pero no todos manejan el mismo modelo "estereotipo". (PLÁTICA INFORMAL 3)
- Durísimo, es una continuidad y también para titulación. Por ejemplo, ahí van los chavos ya van saliendo ¡eh!, porque llegan del servicio social con su tesis ya una poco terminada. Tardan seis meses más y se titulan. Pero créeme desde séptimo tenemos un problema, yo llego a primero y segundo llegan alumnos de bachillerato que onda con mi deporte, yo vengo de jugador y esto que o que...pero quieres que escoja mi tema desde aquí. (PLÁTICA INFORMAL 3)
- Mira (en el momento gira su laptop) este es un registro del proyecto integrado. Del proceso situacional del tema que en un principio titularon o cambio de tema o estos alumnos que no han entregado nada. Unos tienen el estado del arte y otros no. Como estas armando el problema, es real, tiene evidencia. Entonces, no me pidas que arme el tema cuando apenas me estoy empapando de esto de lo que es el rollo de lo que es el entrenador. Mejor embárrame de lo que hace un entrenador. (PLÁTICA INFORMAL 3)
- En el sentido de que, mira de que yo trabajo con especiales de cómo debes dar la información, la característica pedagógica en donde si vas a utilizar una escuela muy tradicional o si vas a manejar más un aspecto del psicoanálisis o la parte del adulto, del padre, del niño o del mismo sujeto. Con problemas intelectuales. Es por la psicopedagogía, por parte de la psicología el saber en qué momento se va aplicar una determinada carga para generar un rendimiento,

	<p>por ejemplo, si tengo una atleta en donde esta menstruando que tipo de carácter puede presentar, si se pone melancólica me chilla no me aguanta la carga. Si se pone bien pinche furiosa le saco provecho. Si se pone caliente y también así... Si tiene importancia, pero no para tres. Si me dijeras vamos a ver la psicología del deportista ¡bah! Vamos a organizar un programa donde aparezca en tu macrociclo tan gráfico ¡bah! Tienes en suma a muchos especialistas. <i>(PLÁTICA INFORMAL 3)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sí porque ¡Eh! Yo por ejemplo les digo a mis estudiantes, miren ustedes deben cursar esta currícula porque ustedes allá afuera digan que saben hacer, no que saben nada más, que saben hacer y aparte de valores. Por ejemplo, les digo los mismos valores de competencia en el deporte, fair play, cosas, así como honestidad, disciplina, disposición, etc. Si no te adaptas o te apropias o identificas, entonces no eres competente. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Para eso tratamos de hacerlos competentes ¡perfecto! Pero hay varios alumnos que cantan y rezan y no saben nada, pero ahí andan. Entonces hoy ¿Qué saben hacer? <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i>
--	---

<div style="text-align: center;">Categoría</div> <hr style="border: none; border-top: 1px solid black;"/> <div style="text-align: center;">Subcategoría</div>	Datos
CURRICULUM OFICIAL Modalidades de titulación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ok, mira ni aquí los docentes saben, pero son prototipo didáctico, programa de entrenamiento todo desde su experiencia profesional. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i> ➤ La primera tesis que comprende documental (recopilación de información), el descriptivo este tipo no hay ninguna tesis en la ENED y la Experimental o de campo; la segunda modalidad, Prototipo didáctico no es otra cosa que un manual de ejercicios; y por último la tercera, práctica profesional o experiencia profesional en otros lados la conocen como memoria de práctica profesional. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i> ➤ La situación que aquí en la ENED no saben hacer tesis, la mayoría de los estudiantes se inclina por prototipo didáctico y práctica profesional, pero dicen las autoridades que regalamos las tesis y titulados <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i>. ➤ Nada más les pido que soliciten la base de datos para que vean cual es el mayor número de titulados y el índice de

	<p>titulación como ha subido ¿Qué no es lo que querían subir los índices titulados? Por las otras opciones no se titulan lo chavos. (PLÁTICA INFORMAL 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los proyectos integradores eran eso, tienen que ser en el campo. Ahora el proyecto integrador es para que se titulen (PLÁTICA INFORMAL 3) ➤ se titulaban no sabes que yo no es entregar por entregar, también hay que pegarle a la investigación. Todas las tesis deben ser de investigación ahora. De hecho, la DGENAM establecía este que el documento recepcional es por práctica profesional. (PLÁTICA INFORMAL 4) ➤ La otra es tesis o práctica profesional ¿Entonces? –no pues yo quería hacer práctica profesional y no tesis... no... me conflictua un poco porque veo que esa situación no la podemos sacar ni aquí y ni en otra ocasión. Y sigue siendo la misma práctica profesional la que sigue reinando en la ENED. A ver tenemos estas opciones, pero se siguen yendo por la misma y es culpa de la disciplina. (PLÁTICA INFORMAL 4)
--	--

<div style="text-align: center;">Categoría</div> <div style="text-align: center;">Subcategoría</div>	Datos
CURRICULUM OFICIAL Perfil de Egreso	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No sé quizás no es importante para los de “allá arriba” todo lo que tenga que ver con la psicología y pedagogía, didáctica, etc. las formas de enseñar y de aprender el comportamiento del deportista. Quizás le dan o le damos me incluyo a todas aquellas asignaturas que pegan directamente con el alto rendimiento del deportista y sobre la especialidad deportiva. Que no se te olvide que la ENED pretende formar especialistas en el deporte. (PLÁTICA INFORMAL 2) ➤ Esas son las inconsistencias de nuestro quehacer del día a día y de las demandas del mercado, te digo inconsistencias porque el mercado actual demanda deportistas mejor preparados física, técnica, táctica y psicológicamente pero entonces porque razón no le damos mayor importancia a la psicología y pedagogía. En la actualidad el entrenamiento deportivo se apoya de varias ciencias aplicadas al deporte, entre ellas como te había

	<p>dicho la pedagogía y psicología. Más aun si se quiere o queremos formar deportistas integrales, debemos considerar estas dos ciencias. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El que salga al campo soy yo lo que necesito saber. Por ejemplo, en el plan que yo estudié el 1993, bueno 1995 inicié a cursar la licenciatura teníamos prácticas profesionales desde el cuarto semestre y eso perjudica a la formación. <i>(PLÁTICA INFORMAL 3)</i> ➤ El aspecto teórico. Ensayo-error, ensayo-error, ensayo-error, ensayo-acierto... Un nuevo conocimiento y ese error es el constructo de nuestra experiencia y esa experiencia salimos al mercado que tengas experiencia, que seas competente. <i>(PLÁTICA INFORMAL 3)</i> ➤ Sí, se hizo a tres partes importantes. Uno se hizo a egresados, a los empleadores y fue algunos que eligieron profesores y alumnos. Así se hizo ese diagnóstico. Con base a ese diagnóstico lo que arrojó fue lo del plan de estudios. La bronca fue la interpretación del perfil de egreso, también se hizo una onda. Ahí entramos una onda con CIIES, entonces si se hizo un análisis enorme. <i>(PLÁTICA INFORMAL 3)</i>
--	--

Categoría Subcategoría	Datos
CURRICULUM OFICIAL Perfil de ingreso	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Por eso te digo como nos está costando trabajo, todo el mundo estudiantil venimos o vienen de diferentes escuelas, diferentes formaciones de media superior. Los chavos están acostumbrados a que el docente se pare y dé la clase, es decir, alumno receptor. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Ahora también he tratado de meter análisis al estudiante al perfil de ingreso. Si por que este los... por ejemplo, no unos concursos a ver quieren hacer el examen y ahorita están haciendo unas tesis sobre el examen de admisión. Entonces pensar que está pasando con esas etapas o esa gente que nos está llegando ¿Por qué ingresan de bachilleres? ¿Qué porcentaje? ¿Qué saben y qué no saben? Y porque la otra a los alumnos que los mandan sus papás, los propios intereses de los alumnos, contexto familiar, si en verdad tienen vocación o por si es una carrera de fácil acceso, etc. Y aquí la otra es que tenemos. Porque tenemos un yo el análisis, que los alumnos que ingresan

tienen poco conocimiento en enfoques de investigación. (PLÁTICA INFORMAL 3)

Categoría Subcategoría	Datos
CURRICULUM OFICIAL Plan y Programas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En realidad, fueron pocos maestros “especialistas” con un grupo de pedagogas de Universidad de Chiapas que fueron las que trajeron su modelo por competencias del plan de Agronomía. (PLÁTICA INFORMAL 2) ➤ Si y no, de hecho, en el plan 2005 se inserta en el enfoque por competencias, pero profesionales y para el plan 2012 las competencias profesionales integrales. (PLÁTICA INFORMAL 2) ➤ Te comento que cada quien entiende el enfoque por competencias como quiere, al final de cuentas en la práctica seguimos haciendo lo mismo. (PLÁTICA INFORMAL 2) ➤ ¡Uy! Espérame, sin duda es el del 93’ la copia fidedigna de “Manuel Fajardo” de Cuba. Mira te comento cuando se empieza a diseñar dicho plan, contamos con la asesoría de un grupo de especialistas cubanos quienes fueron los que hicieron las recomendaciones importantes. (PLÁTICA INFORMAL 2) ➤ No sé quizás no es importante para los de “allá arriba” todo lo que tenga que ver con la psicología y pedagogía, didáctica, etc. las formas de enseñar y de aprender el comportamiento del deportista. Quizás le dan o le damos me incluyo a todas aquellas asignaturas que pegan directamente con el alto rendimiento del deportista y sobre la especialidad deportiva. (PLÁTICA INFORMAL 2) ➤ Se van a cambiar cosas del plan vigente, yo no sé qué, ya no estoy, pero en un primer momento si estuve, unos agarrones durísimos de porque deberían de llamar así o de determinada forma. (PLÁTICA INFORMAL 3) ➤ La manera en como son los alcances, de cada asignatura, por ejemplo, en plan pasado algunas materias se dividían y ahora en este plan se junta, por consiguiente, el nombre de la asignatura es palabra compuesta, por ejemplo, la Unidad de Aprendizaje Análisis Anatómico-Fisiológico. Para mí gusto quedaron volando algunos casos de formación. (PLÁTICA INFORMAL 3) ➤ El que salga al campo soy yo lo que necesito saber. Por ejemplo, en el plan que yo estudié el 1993, bueno 1995 inicié

a cursar la licenciatura teníamos prácticas profesionales desde el cuarto semestre y eso perjudica a la formación. (PLÁTICA INFORMAL 3)

- Y este... y esa es una situación en donde el plan de estudios hoy se va ver limitado, aprovechado, influenciado, manoseado, etc. no sé se le van a quitar muchos términos en relación a la visión. Aunque sea a la misma unidad. Tenemos actores, rectores en la de cómo se aborde en donde hay variaciones. Entonces si se ve o veo muy afectado el constructo como pensamos diferente. (PLÁTICA INFORMAL 3)
- ¡Espérame! esa es la otra nos preocupa la titulación, la deserción... Por varias circunstancias que fueron analizadas acá en este departamento (señalando a tutorías, titulación) tienen información. La profesora Svetlana, psicopedagogía, ahí la información, pero la práctica se ve enriquecedora, a partir de las relaciones directas con áreas con CNAR, Centro Paraolímpico Mexicano, aquí mismo. Otro problema es que los alumnos no arrastran el lápiz, no se titulan. (PLÁTICA INFORMAL 3)
- Entonces ¡jee...! hay que meterse en esa onda y yo lo que creo es que si te vas a titular pues todas deben estar empujando eso, pero no todos manejan el mismo modelo "estereotipo". (PLÁTICA INFORMAL 3)
- Durísimo, es una continuidad y también para titulación. Por ejemplo, ahí van los chavos ya van saliendo ¡eh!, porque llegan del servicio social con su tesis ya una poco terminada. Tardan seis meses más y se titulan. Pero créeme desde séptimo tenemos un problema, yo llego a primero y segundo llegan alumnos de bachillerato qué onda con mi deporte, yo vengo de jugador y esto que o que...pero quieres que escoja mi tema desde aquí. (PLÁTICA INFORMAL 3)
- Mira (en el momento gira su laptop) este es un registro del proyecto integrado. Del proceso situacional del tema que en un principio titularon o cambio de tema o estos alumnos que no han entregado nada. Unos tienen el estado del arte y otros no. Como estas armando el problema, es real, tiene evidencia. Entonces, no me pidas que arme el tema cuando apenas me estoy empapando de esto de lo que es el rollo de lo que es el entrenador. Mejor embárrame de lo que hace un entrenador. (PLÁTICA INFORMAL 3)
- Sí, en las distintas áreas con cuerpos de trabajos coordinados por el departamento de psicopedagogía. El eje rector tenemos entendido es este (CO señalando en su pequeño mapa la especialidad deportiva). Este es la pinche columna vertebral. Pero no lo ven así algunos. (PLÁTICA INFORMAL 3)

- Es este (señalando la malla a las materias del eje investigativo), esto es como más instrumental. Se supone que utiliza los materiales y las técnicas principales investigativas. Se supone que lo pusieron en otra rama porque supone que va más a no tiene línea horizontal (señalando el mapa). Porque aquí tienes pesas, después administración. Son de otra área no se pueden acomodar. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Lo que arrojaba el mercado, por ejemplo; inglés, todas las instituciones tienen Cambridge. Las universidades se les está pidiendo, no. No manejo un porcentaje, pero sí una carga de dominio del extranjero, importante que sea justificable. Pero no se cumple, la verdad el alumno no sabe casi nada. Pero tú dices al revisar la carga horaria y dar mayor importancia a otras asignaturas, se discutió. Por ejemplo, el eje de formación metodológico y la tecnología para el plan, pero no tenemos las instalaciones adecuadas. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Sí, sí claro te puedo mostrar en dónde están trabajando, su servicio social. Están en escuelas, gimnasios, deportivos, etc. Si la verdad le estamos pegando, estamos en nivel. Estamos compitiendo con las escuelas privadas: *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Ahora la nueva tendencia es la investigación en el chavo y tenemos que competir contra otras universidades particulares, pero si sacamos los dos aspectos que no es nuestra obligación o labor no, pero el aspecto mediático que da la SEP-CONADE parte al cien, etc. yo estuve en eso; se aplicaron mal, fue un desastre. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Y en la CONADE los metodólogos son de acá, pero todavía existe la situación malinchista. Yo no gano lo que gana un cubano, eso está estipulado o que un chino. Un cubano no gana lo que un chino ¡uff! Y olvídase el pendejete este que es político no le interesa venir y resolver este plan de estudios. Ni la SEP, ni la CONADE les interesa resolver es algo platónico-idealista, que no nos corresponde, pero la chamba se hace, pero que sería nuestra labor no lo sé. Pienso que tenemos la capacidad. Ahora que ampare en un plan de estudios, da una obligación ¡claro! ¿Dónde está la formación? ¿Dónde está? Si quieres yo la doy, dónde está. A pues está en población especiales ¡Ay ahí!, pero no está, sería más de la educación física. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Esta alrededor de la parte operativa, no se ha podido consolidado, ahorita el problema que tenemos es el proyecto integrador. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*
- Entonces lo que podemos definir aquí que a costado mucho trabajo y este apropiarse de la currícula por

	<p>competencias. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pues resulta que al cambiar la currícula, pues dicen no ya no se va incluir, ya no va por ahí la cosa. Sabes que no a pesar de que llevabas seminario investigación, se titulaban no sabes que yo no es entregar por entregar, también hay que pegarle a la investigación. Todas las tesis deben ser de investigación ahora. De hecho, la DGENAM establecía este que el documento recepcional es por práctica profesional. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Entonces muy pocos hacían una tesis, me quiero aventar una tesis, porque siento que tengo capacidad, tengo nivel, que podía hacer algo mejor. En esta comisión vamos a darle un giro, vamos más a la investigación. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Si yo hago un diagnóstico de la zona situacional geográfica del lugar y dicen no tiene caso. No claro que sí, porque si estamos entrenando en el Estado de México en Zinacantepec a una altura de 1200 metros de altura el consumo máximo es más elevado que cualquier lugar. Y si un entrenador no conoce su zona geográfica que es lo que esta favoreciendo no me está favoreciendo, pero si eso le digo al abogado del diablo porque así le decimos al de docencia y no me entiende, pues que se puede hace. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Y la otra el poco tiempo de clase, no se puede, qué haces...si tú quieres planear es poco tiempo para la asignatura. Yo les decía vamos a cambiar a módulos o algo así. A pesar de que tienes tres clases a la semana, es muy poco tiempo. Eso en general revienta al alumno. Por eso es que no puede. La cargaron de optativas. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ FRANCISCO: También la carga por semestre es de 6 a 7 asignaturas. ➤ PAM: Revienta al alumno. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Mmm... cuando llegue en el 88´ estaba trabajando con el primer plan y ese enfoque no recuerdo bien, creo que eran 7 asignaturas de ese corte, pero en el plan 1993 eran 5. Para el plan 2005 5 y para el 2012 solo 3. Como puedes ver el pasar de los años de los planes de estudio se le ha dado menor importancia. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i>
<p>Categoría</p> <p>Subcategoría</p>	<p>Datos</p>

<p>CURRICULUM INTERPRETADO</p> <p>Curriculum oculto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entonces él no entiende, no conoce el proyecto integrador, no tiene la formación de entrenador, por ahí esta la cosa. Entonces todos en octavo semestre están capitalizando ahí debe quedar el proyecto final. Pero este profesor me pidió esta cosa, este otro profesor otra cosa para su trabajo. Resulta que no es el tema para cada profeso. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Pero cada quien entiende el proyecto integrador a su modo y no entiende qué onda. Por lo tanto, cada quien hace en este semestre y en este otro con su grupo. Y el alumno esta confundido y no sabe qué onda. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Los docentes que enseñan investigación en el proyecto integrador, lo que hacen con el alumno es que los muchachos se chuten el libro de Sampieri y a ver para la siguiente clase se chutan estos dos capítulos me traen el resumen y ya. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i>
---	---

<p>Categoría</p> <p>Subcategoría</p>	<p>Datos</p>
<p>CURRICULUM INTERPRETADO</p> <p>Prácticas de enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Otra cosa creemos entender el enfoque por competencias cuando nuestras prácticas son las misma. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Los docentes viejos también cuidan sus intereses, no quieren que los delejen, pero no cooperan. Siguen aplicando las mismas prácticas desde cuando se creó en los ochenta la ENED y los tiempos han cambiado. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ La otra es que en donde se van concretando las cosas es con la planeación didáctica. Entonces esa planeación didáctica nos ha costado como no tienes idea, porque no la entienden y no la quieren entender. Y la otra es que ha habido cinco o cuatro encargados de psicopedagogía, no dicen no esto esta bien y viene otro no esto esta mal y viene otro y dice esto esta más mal. Entonces esto no ha podido consolidarse, porque cada quien hace las cosas como dios le da a entender. La otra por regular siempre ha sido mucho trabajo en las planeaciones didácticas, por ejemplo; si tengo cuatro asignaturas, cuatro planeaciones didácticas a la semana e imagínate al mes, al semestre ¡pff! También eso ha sido una gran bronca. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i>

Categoría Subcategoría	Datos
CURRICULUM INTERPRETADO Perspectiva pedagógica	Entonces cuando me apropié de la película, me ví amenazado porque la primera vez reprobaron todo, y me dije que estoy haciendo, que estoy haciendo mal, no le echó la culpa al alumno. Lo pensé y pensé, ellos están en un canal y yo estoy en otro canal. Ellos no vienen, no saben trabajar en colaboración. Ellos dicen te toca a ti tú tu parte, tú esta otra... no... vamos a aprovechar las capacidades de cada uno. Tú haces el resumen y yo expongo, no como crees... <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i>

Categoría Subcategoría	Datos
LA ENED COMO INSTITUCIÓN Contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las profesoras de Chiapas fueron las que nos capacitaron, pero qué crees muchos profesores no les hicieron caso y las profesoras terminaron por irse. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i> ➤ En realidad, fueron pocos maestros “especialistas” con un grupo de pedagogas de Universidad de Chiapas que fueron las que trajeron su modelo por competencias del plan de Agronomía. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i> ➤ Mira de mi especialidad y creo que es una característica de la ENED, que muchos fueron deportistas en sector amateur y alto rendimiento, entonces ayuda mucho. También muchos cuando entran aquí ya están trabajando y pocos aun no. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i> ➤ Mmm... cuando llegue en el 88´ estaba trabajando con el primer plan y ese enfoque no recuerdo bien, creo que eran 7 asignaturas de ese corte, pero en el plan 1993 eran 5. Para el plan 2005 5 y para el 2012 solo 3. Como puedes ver el pasar de los años de los planes de estudio se le ha dado menor importancia. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i> ➤ No sé quizás no es importante para los de “allá arriba” todo lo que tenga que ver con la psicología y pedagogía, didáctica, etc. las formas de enseñar y de aprender el comportamiento del deportista. Quizás le dan o le damos me incluyo a todas aquellas asignaturas que pegan directamente con el alto rendimiento del deportista y sobre la especialidad deportiva. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i>

- Sí, competencias, pero no te están dando chance este currículo que desarrolles esa competencia. Lo importante aquí que el chavo desde segundo semestre ya está trabajando. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Í, no es que no nos interese si nos dan plaza o no. Aun así, consiguen trabajo, la necesidad social está ahí. Otra de las cosas o problemáticas que encerramos aquí en la escuela. Es que la mitad somos egresados de la escuela (ENED) y la otra mitad son los fundadores. Se viene un jale cabrón. Nuestra ventaja son dos: es que somos de la escuela, y el segundo ya se chingaron los cabrones somos entrenadores. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Y lo que necesita esta escuela son entrenadores y se chingan cabrones. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Fijate que ahora los alumnos están entrando trabajando. Ya cambia totalmente el contexto. Por ejemplo, el 35% ya entra con trabajo. Ya traen un conocimiento empírico. Entonces en esa situación ya se soluciona el problema. Ok, esta bien y los que no. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Déjame vivir, qué necesito vivir ¿Qué necesito investigar? Eso es lo que le decía a una alumna de un grupo de alumnos, porque les voy a lavar el “cocowash” para el Tricongreso para que nos ayuden. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Es que la historia es diferente. Lo fueron bajando porque los cubanos impusieron su modelo (CO en plan de 1993 son 5, pero conforme fueron rediseñando el plan bajaron hasta llegar al actual plan). Las distintas políticas y las necesidades eran otras. Y ahora todo es más digitalizado, es más rápido es otro nivel ya no para esta formación. Se baja ni madres, si los vas a formar lo vas a formar en su contexto. Si le entras en las fases sensibles, si es una clase de educación física, si es una clase modelo. Espérame no son máquinas. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Ahora la nueva tendencia es la investigación en el chavo y tenemos que competir contra otras universidades particulares, pero si sacamos los dos aspectos que no es nuestra obligación o labor no, pero el aspecto mediático que da la SEP-CONADE parte al cien, etc. yo estuve en eso; se aplicaron mal, fue un desastre. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Y en la CONADE los metodólogos son de acá, pero todavía existe la situación malinchista. Yo no gano lo que gana un cubano, eso esta estipulado o que un chino. Un cubano no gana lo que un chino ¡uff! Y olvídate el pendejete este que es político no le interesa venir y resolver este plan de estudios. Ni la SEP, ni la CONADE les interesa resolver es algo platónico-idealista, que no nos corresponde, pero la chamba se hace, pero que sería nuestra labor no lo sé. Pienso que tenemos la capacidad. Ahora que ampare en un plan de estudios, da una obligación ¡claro! ¿Dónde está la

	<p>formación? ¿Dónde está? Si quieres yo la doy, dónde está. A pues esta en población especiales ¡Ay ahí!, pero no está, sería más de la educación física. <i>(PLÁTICA INFORMAL 3)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Es que la política del espectro es amplia. Es que la situación social nos indicó que es una enfermedad... una patología (la obesidad) que es una enfermedad sistémica que va ocasionar un derrame muy fuerte arriba de 78 mil millones de dólares. Son muchísimo y esa es responsabilidad de educador físico, es más el educador físico no se da abasto. Pues vamos a ver que viene. <i>(PLÁTICA INFORMAL 3)</i> ➤ En un inicio en la ENED la planta docente era puro egresado de la ENED, conforme va pasando el tiempo ahora los docentes son egresados de la ENED. Actualmente creo que es mitas y mitad. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Pero aquí nadie sabe sobre diseño curricular, ni tú ni él lo van hacer; son muy complicados, vamos a traer especialistas. Entonces así fue como vino la gente de Chiapas, conocidas del entonces Director y la gente de acá de indigna. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ De hecho, la DGENAM establecía este que el documento recepcional es por práctica profesional. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Después de que se fueron las chiapanecas, llegó una Mtra. y dijo: no, no el proyecto integrador es así y asado. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Y además culturalmente prefieren al jugador que, al entrenador, aunque sea el peor para entrenar, seguimos a la estrella y eso no hemos podido acabar. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i>
--	---

<div style="text-align: center;">Categoría</div> <div style="text-align: center;">Subcategoría</div>	Datos
LA ENED COMO INSTITUCIÓN Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tuvimos muchas reuniones de trabajo, incluso materias que no estaban o quedaban fuera del plan varios profesores “saltaron” y pidieron que metieran las asignaturas que anteriormente impartían clase, porque o sino que materias impartirían. Te digo que esto es un relajo. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i>

<p>institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Además, es lo que no entiendo muchos directores, por ejemplo, el director anterior no apoyaba mucho al fútbol, pero era neutral en sus decisiones. Existió un tiempo donde fútbol lo quería cambiar al turno vespertino, pero el actual director de plano no quiere la especialidad; la quiere desaparecer. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i> ➤ No sé quizás no es importante para los de “allá arriba” todo lo que tenga que ver con la psicología y pedagogía, didáctica, etc. las formas de enseñar y de aprender el comportamiento del deportista. Quizás le dan o le damos me incluyo a todas aquellas asignaturas que pegan directamente con el alto rendimiento del deportista y sobre la especialidad deportiva. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i> ➤ Esas son las inconsistencias de nuestro quehacer del día a día y de las demandas del mercado, te digo inconsistencias porque el mercado actual demanda deportistas mejor preparados física, técnica, táctica y psicológicamente pero entonces porque razón no le damos mayor importancia a la psicología y pedagogía. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i> ➤ Se van a cambiar cosas del plan vigente, yo no sé qué, ya no estoy, pero en un primer momento si estuve, unos agarrones durísimos de porque deberían de llamar así o de determinada forma. No era esta administración era otra estaba el Dr. Oscar Reséndiz como subdirector académico, Sergio Hernández jefe de docencia, subdirección académica, se reunía Estrella, yo, Alcántara. En último momento la Mtra. Chela, Germán Amador, Víctor Hernández y ahí nos encerrábamos en lo que era el salón pequeño de este lado (CO señalando hacia afuera) y pasábamos horas y horas a veces hasta las tres de la tarde y... escribir, escribir y volver a redactar. <i>(PLÁTICA INFORMAL 3)</i> ➤ Se contemplaba el plan desde el plano o la perspectiva de la formación de cada uno, unos como entrenadores, como sociólogos, como doctores y como psicólogos, etc. Tuvimos mucho problema con las asignaturas de inglés si eran optativas u obligatorias. Se crearon talleres que complementaban la currícula. Tuvimos una discusión muy fuerte sobre el área psicopedagógica si deberían ser tres o deberían ser dos y los nombres que deberíamos poner. <i>(PLÁTICA INFORMAL 3)</i> ➤ Sí, no es que no nos interese si nos dan plaza o no. Aun así, consiguen trabajo, la necesidad social está ahí. Otra de las cosas o problemáticas que encerramos aquí en la escuela. Es que la mitad somos egresados de la escuela (ENED) y la otra mitad son los fundadores. Se viene un jale cabrón. Nuestra ventaja son dos: es que somos de la
----------------------	--

escuela, y el segundo ya se chingaron los cabrones somos entrenadores. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*

- Todo lo que han estado entre ellos, Pedro Gómez que es de mi generación, Víctor de Lucio. Todos y los que estaban anteriormente de 1993, no se ha hecho una evaluación. Sí, nos alteramos, si nos involucramos somos un desmadre, mejor que lo piense y lo incluya un solo pensamiento (Refiriéndose al Departamento de psicopedagogía). Así con tu maestría (refiriéndose a LCM1), a mí me vas a decir cómo le voy a hacer aquí o sea así me vas a evaluar. Si ni si quiera hubo evaluaciones. A no solo eso me vas a enseñar... *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Retomando el tema de pedagogía, le digo la chamba de la LCM1 desde su maestría, desde su formación está viendo desde ahí el plan. Pero háblame desde el entrenador. No sé qué va a cambiar, es más hoy por hoy no sé qué va a hacer. Todo digitalizado y lo quieren así (CO a qué se refiere con todo lo quieren digitalizado ¿Qué materiales? ¿Quién lo está solicitando?). Es más, ve como hablo, soy una persona muy difícil y ella no se puede quitar el favor. Es una parte difícil ¡Madres! Chocamos. Entonces yo ya no sé. Es más, los horarios e que se puso el avance, están en mis horarios de clases. Así es como yo visualizo el plan. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Créeme, así como se gestionó el pan 2012; va estar. Así para que haya otra modificación no te preocupes va estar. Hay personal dispuesto a trabajar, que están ahí trabajando. Vas a ver que va estar. La bronca no es el rollo administrativo como ahora se da la administración de la ENED, traen en chinga todo eso a ver reportes, cuántos alumnos van a hacer el servicio social, cuándo van a iniciar, cuándo van a terminar. Todo esta controlado, pero de lo van a hacer lo van hacer, de que va haber tiempo también. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- “En mi proyecto entreviste a varios docentes y personal que intervinieron en el proyecto curricular de la ENED, aunque no doy nombres y la confidencialidad, ante todo, se sabe quiénes son exactamente; inconfundible no saberlo. Todos ellos que entreviste arrojan datos interesantes”. *(PLATICA INFORMAL 1)*
- Ese es trabajar bajo proyecto integrador en los términos de esa carrera o carreras. Trabajar de manera integral para un fin. Entonces decíamos como le hago, ahí está el rollo, como le hago. Entonces como nadie le entendió, el jefe de docencia que estaba en ese tiempo creyó entender y no así le vams a hacer decía, y dije bueno ¡bah! Y dijo: miren vamos a ir a las escuelas, miren a ver ¿y luego? Hacer prácticas ¿Cuáles prácticas? No ni madres este es un proyecto integrador, no inventes (risas)... *(PLÁTICA INFORMAL 4)*

<div style="text-align: right;">Categoría</div> <div style="text-align: left;">Subcategoría</div>	Datos
LA ENED COMO INSTITUCIÓN Apariencia institucional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ahora, también debes saber que aquí tenemos prácticas de simulamiento en esas cosas. Por ejemplo, les digo préstame tu programa fulano de tal, mmm... así por ahí los tenemos, así en versión digital; por ahí debe de andar, déjame checar. Otra cosa creemos entender el enfoque por competencias cuando nuestras prácticas son las mismas. Ahí fantasmearo el curriculum oculto. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Ahora también he tratado de meter análisis al estudiante al perfil de ingreso. Si por que este los... por ejemplo, no un concurso a ver quiere hacer el examen y ahorita están haciendo unas tesis sobre el examen de admisión. Entonces pensar que esta pasando con esas etapas o esa gente que nos esta llegando ¿Por qué ingresan de bachilleres? ¿Qué porcentaje? ¿Qué saben y qué no saben? Y porque la otra a los alumnos que los mandan sus papás, los propios intereses de los alumnos, contexto familiar, si en verdad tienen vocación o por si es una carrera de fácil acceso, etc. Y aquí la otra es que tenemos. Porque tenemos un yo el análisis, que los alumnos que ingresan tienen poco conocimiento en enfoques de investigación. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Y eso no molesta, me molesta las cosas como se están haciendo, como estamos trabajando, estamos mal y ya vamos a meterle a trabajar y la verdad es un desgaste estar así y no saber que rumbo tomar. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ No bueno, pero mira vamos a contratar a otro profe para proyecto integrador. Entonces por lo tanto es lo mínimo. Entonces para empezar lo contrataron hace tres o cuatro años, no conoce la escuela, no conoce los programas, no conoce la currícula, no conoce o el tipo tiene otra formación. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Yo estuve proponiendo una asignatura o una unidad de aprendizaje sobre Legislación deportiva, porque los egresados no saben cobrar, los egresados no saben cuál es su ámbito laboral, no saben sobre leyes laborales, sobre contratación. Mmm.. me dijeron se escucha padre. A pero cuando dijeron esta la puede dar este wey, no ma... como la va a dar él. Tienes que contratar a un especialista en esta área. Ahí está la asignatura y estamos tratando que

	<p>alguien la pueda dar. Entonces este tipo de situaciones como todo, cambiales aquí, cámbiale acá y ya está afectando a terceros. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En cuanto a la planta docente de la ENED, por ejemplo, se trató de hacer un convenio con CONACYT, en donde en su convenio que los docentes de tiempo completo deben tener un máximo de 6 o 8 horas frente a grupo y lo demás a la investigación. Y me dice el director donde esta la lista nuestra de investigadores ¿Cuál we? (risas de ambos) ¿Cuál le digo? La de tiempo completo ¿Cuál? Pues si no tenemos investigadores. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i>
--	---

Categoría Subcategoría	Datos
LA ENED COMO INSTITUCIÓN Política institucional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En un inicio en la ENED la planta docente era puro egresado de la ENED, conforme va pasando el tiempo ahora los docentes son egresados de la ENED. Actualmente creo que es mitas y mitad. Ahí se ven las luchas de como ver el deporte. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Entonces no por así por el entonces Director General de ese entonces dice, pues creo que nos hace falta realizar un rediseño a nuestro plan, así por así. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ De hecho, he sido una persona directa del grillero no me bajan. La verdad no lo hago por joder no podemos trabajar así y terminar con un discurso político. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Y eso no molesta, me molesta las cosas como se están haciendo, como estamos trabajando, estamos mal y ya vamos a meterle a trabajar y la verdad es un desgaste estar así y no saber que rumbo tomar. Si yo curse cuatro años como alumno y lo he vivido esta problemática, tampoco en realidad se nos toma tanto en cuenta, y decir algo o conversar sobre algo, sobre esto que esta sucediendo en nuestra institución con las autoridades y nada más te oyen y dicen ¡sí aja y qué más! Me tiran de a loco. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ vamos a este a hacer una reestructuración o vamos a implantar uno nuevo. No es que ya nos dimos cuenta que nuestro modelo ya esta bien, solo que simplemente no lo pudimos operar. ¡Ah, órale! Y creo que nunca lo vamos

	<p>poder operar, porque muy sencillo son las mismas prácticas de antes. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tú porque crees, el grupo de especialistas eran conocidas del entonces director general de ese tiempo. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i> ➤ Además, es lo que no entiendo muchos directores, por ejemplo, el director anterior no apoyaba mucho al fútbol, pero era neutral en sus decisiones. Existió un tiempo donde fútbol lo quería cambiar al turno vespertino, pero el actual director de plano no quiere la especialidad; la quiere desaparecer. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i> ➤ Y olvídate el pendejete este que es político no le interesa venir y resolver este plan de estudios. Ni la SEP, ni la CONADE les interesa resolver es algo platónico-idealista, que no nos corresponde, pero la chamba se hace, pero que sería nuestra labor no lo sé. Pienso que tenemos la capacidad. Ahora que ampare en un plan de estudios, da una obligación ¡claro! ¿Dónde está la formación? ¿Dónde está? Si quieres yo la doy, dónde está. A pues esta en población especiales ¡Ay ahí!, pero no está, sería más de la educación física. <i>(PLÁTICA INFORMAL 3)</i>
--	---

Categoría Subcategoría	Datos
LA ENED COMO INSTITUCIÓN Luchas de poder	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ahora otra cosa aquí no les gusta que evalúen a los profesores, por ejemplo, yo hice una investigación sobre las formas de enseñar de los profesores bajo dos enfoques obtuve resultados; un docente de corte tradicionalista y otro cognitivo, es decir; constructivista no te imaginas el problema que tuve al realiza la investigación. Los docentes no cooperan, por qué me vas a evaluar, sobre que vas a realizar la investigación, por qué me preguntas eso. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ No... no... sabes la información que encontré, incoherencias e inconsistencias. A todo esto no les gusta aquí que los investigues, que hagas investigación; los evidencias. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Entonces te digo mucha problemática aquí en la ENED, cada quien cuida lo que le interesa, yo tengo que dar esas clases y si no me pones dentro del plan no puedo dar clase, y sino no hay quien de esa unidad de aprendizaje pues dentro de nuestra planta docente vemos quien la pueda dar, aunque no cumpla el perfil (risas) <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i>

4)

- Los docentes viejos también cuidan sus intereses, no quieren que los delejen, pero no cooperan. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*
- En un inicio en la ENED la planta docente era puro egresado de la ENED, conforme va pasando el tiempo ahora los docentes son egresados de la ENED. Actualmente creo que es mitas y mitad. Ahí se ven las luchas de como ver el deporte, yo egresado de la ENED lo veo de una forma, ellos lo ven de otra forma, complicado el asunto. Muchas luchas de poder. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*
- Si yo curse cuatro años como alumno y lo he vivido esta problemática, tampoco en realidad se nos toma tanto en cuenta, y decir algo o conversar sobre algo, sobre esto que esta sucediendo en nuestra institución con las autoridades y nada más te oyen y dicen ¡si aja y qué más! Me tiran de a loco. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*
- Pues resulta que al cambiar la currícula, pues dicen no ya no se va incluir, ya no va por ahí la cosa. Sabes que no a pesar de que llevabas seminario investigación, se titulaban no sabes que yo no es entregar por entregar, también hay que pegarle a la investigación. Todas las tesis deben ser de investigación ahora. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*
- Cuando después de toda esta problemática contrataron a esta Mtra. y dijo no muchachos miren si quieren investigación. Dijimos sí, a bueno, a ok. Hagamos el curso y entonces y terminamos el curso y terminamos entendiendo lo que al final de cuentas la persona que no se encontraba decía, o sea nos dijeron lo mismo. Pero sorpresa cuando se asigna a los profesores, ponen a los profesores que no cursaron el curso de proyecto integrador ¡oh no! y dices tú no es posible, o sea tú tienes que poner a la gente que estuvo en el curso. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*
- Yo estuve proponiendo una asignatura o una unidad de aprendizaje sobre Legislación deportiva, porque los egresados no saben cobrar, los egresados no saben cuál es su ámbito laboral, no saben sobre leyes laborales, sobre contratación. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*
- Pero la realidad es que es algo primordial, ellos llegaron con formación en diseño curricular, claro luego la Mtra. Rosa, esta no recuerdo bien, creo que hasta estuvo en la Pedagógica. Esta persona es cubana, esta señora muy bien la verdad. Y sabes que se terminó yendo. *(PLÁTICA INFORMAL 4)*
- Al principio no me tomaron en cuenta como siempre acarrearón a los docentes allegados al Dr. Williams. *(PLÁTICA*

INFORMAL 2)

- Tuvimos muchas reuniones de trabajo, incluso materias que no estaban o quedaban fuera del plan varios profesores “saltaron” y pidieron que metieran las asignaturas que anteriormente impartían clase, porque o sino que materias impartirían. Te digo que esto es un relajo. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*
- No sé quizás no es importante para los de “allá arriba” todo lo que tenga que ver con la psicología y pedagogía, didáctica, etc. las formas de enseñar y de aprender el comportamiento del deportista. Quizás le dan o le damos me incluyo a todas aquellas asignaturas que pegan directamente con el alto rendimiento del deportista y sobre la especialidad deportiva. Que no se te olvide que la ENED pretende formar especialistas en el deporte. *(PLÁTICA INFORMAL 2)*
- Se contemplaba el plan desde el plano o la perspectiva de la formación de cada uno, unos como entrenadores, como sociólogos, como doctores y como psicólogos, etc. Tuvimos mucho problema con las asignaturas de inglés si eran optativas u obligatorias. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Se crearon talleres que complementaban la currícula. Tuvimos una discusión muy fuerte sobre el área psicopedagógica si deberían ser tres o deberían ser dos y los nombres que deberíamos poner. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Y lo que necesita esta escuela son entrenadores y se chingan cabrones. *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- Todo lo que han estado entre ellos, Pedro Gómez que es de mi generación, Víctor de Lucio. Todos y los que estaban anteriormente de 1993, no se ha hecho una evaluación. Sí, nos alteramos, si nos involucramos somos un desmadre, mejor que lo piense y lo incluya un solo pensamiento (Refiriéndose al Departamento de psicopedagogía). Así con tu maestría (refiriéndose a LCM1), a mí me vas a decir cómo le voy a hacer aquí o sea así me vas a evaluar. Si ni si quiera hubo evaluaciones. A no solo eso me vas a enseñar... *(PLÁTICA INFORMAL 3)*
- la LCM1 señala que dentro de la CERC existe varios posicionamientos sobre el plan de estudios, pero al final de todo se le otorga el liderazgo al Dr. Alcántara para llevar a buen término el plan. Al respecto el Dr. Alcántara aunque su formación es de médico cirujano sabe del tema del curriculum. En el mismo orden de ideas la LCM1 propone la entrevista al Dr. Paulino Rafael Pérez el sabe mucho sobre curriculum; tiene un doctorado relacionado con la

	<p>educación. <i>(PLÁTICA INFORMAL 1)</i></p> <p>➤ Complicado muchas luchas de intereses entre nuestra planta docente <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i></p>
--	---

<p>Categoría</p> <p>Subcategoría</p>	<p>Datos</p>
<p>LA ENED COMO INSTITUCIÓN</p> <p>Mecanismo de control</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Y que habido muchas resistencias por los docentes para este arribo a ese modelo, pero también las resistencia a formarse en ese modelo, es decir, la escuela sí hizo estos esfuerzos pero muy pocos tomaron e diplomado, yo tome el diplomado fueron 120 horas del diplomado somos 6 o 7 y los demás quien sabe no lo tomaron. Yo estuve proponiendo una asignatura o una unidad de aprendizaje sobre Legislación deportiva, porque los egresados no saben cobrar, los egresados no saben cuál es su ámbito laboral, no saben sobre leyes laborales, sobre contratación. <i>(PLÁTICA INFORMAL 4)</i> ➤ Sí, en las distintas áreas con cuerpos de trabajos coordinados por el departamento de psicopedagogía. El eje rector tenemos entendido es este (CO señalando en su pequeño mapa la especialidad deportiva). Este es la pinche columna vertebral. Pero no lo ven así algunos. <i>(PLÁTICA INFORMAL 3)</i> ➤ Las profesoras de Chiapas fueron las que nos capacitaron, pero qué crees muchos profesores no les hicieron caso y las profesoras terminaron por irse. <i>(PLÁTICA INFORMAL 2)</i>

ANEXO 2: CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LA ENED



Folio No. _____

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LA ENED

El presente cuestionario está dirigido a alumnos de octavo semestre de las diferentes especialidades deportivas. El objetivo es conocer su opinión acerca de su formación académica para ser entrenador deportivo.

Le solicitamos información únicamente sobre el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo; la información que se proporcione es anónima y de uso confidencial para los fines de la tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional.

Agradecemos su cooperación

I. DATOS GENERALES

1.1 Edad	1.2. Género		1.3. Semestre que cursa actualmente	1.4. Especialidad Deportiva	1.5. Trabaja		1.6. Institución	1.7. Puesto
____ año s	H	M			Sí	No		

Instrucciones: marque con X dos opciones como máximas.

2. ¿Cuál fue la razón más importante para la elección de su Licenciatura en Entrenamiento Deportivo y especialidad deportiva?

a	El prestigio de la especialidad	g	Por tener vocación
b	La carrera es de alta demanda en el mercado laboral	h	Por mis logros deportivos
c	Por la percepción económica	i	Consejo de profesores
d	Facilidad de ingreso	j	Por tradición familiar
e	El plan de estudios	k	Otro (especifique): _____

3. ¿Cuál fue su propósito profesional al iniciar la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo?

a	Ser preparador físico	f	Administrar un centro deportivo
b	Director Técnico	g	Ser metodólogo del deporte
c	Ser profesor en educación básica	h	Coordinador deportivo
d	Entrenador deportivo en alto rendimiento	i	Entrenador deportivo en iniciación
e	Realizar investigaciones deportivas	j	Otro (especifique): _____

II. FORMACIÓN EXTRACURRICULAR

Instrucciones: *marque con X dos opciones como máximas.*

4. ¿Qué cursos, seminarios, talleres, etc., extracurriculares ha tomado paralelamente para complementar su formación académica?

a	Especialidad deportiva	e	Gestión y Administración Deportiva
b	Biomédico en el deporte	f	Sociohistórico en el deporte
c	Idioma extranjero	g	Metodología de la investigación aplicada al deporte
d	Psicopedagogía deportiva	h	Otro (especifique): _____

5. ¿Cuál fue la razón principal para tomar el curso extracurricular?

a	Por valor curricular	d	Por presión institucional
b	Para solventar áreas de oportunidad	e	Por interés personal
c	Para complementar mi formación académica	f	Otro (especifique): _____

III. PLAN DE ESTUDIOS

III.I. Opinión sobre los contenidos del plan de estudios

Instrucciones: *marque con X del lado derecho de la tabla su opinión de acuerdo con la siguiente escala:*

4 “mucho énfasis”	3 “moderado énfasis”	2 “poco énfasis”	1 “ningún énfasis”
--------------------------	-----------------------------	-------------------------	---------------------------

6. Indique el grado de énfasis otorgado a los diferentes contenidos del plan de estudios de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo:

	4	3	2	1
6.1. Enseñanza teórica				
6.2. Enseñanza de la investigación aplicada al deporte				
6.3. Enseñanza de la especialidad deportiva				
6.4. Enseñanza de psicopedagogía aplicada al deporte				
6.5. Enseñanza biomédica en el deporte				
6.6. Enseñanza tecnológica aplicada al deporte				
6.7. Enseñanza en gestión y administración deportiva				
6.8. Enseñanza de los fundamentos de mi especialidad deportiva				
6.9. Enseñanza de aspectos sociales en el deporte				
6.10. Enseñanza del inglés				

III.II. Opinión sobre conocimientos y habilidades aprendidos

Instrucciones: marque con X del lado derecha de la tabla su opinión de acuerdo con la siguiente escala:

4 "totalmente"	3 "regularmente"	2 "escasamente"	1 "ninguno"
----------------	------------------	-----------------	-------------

7. ¿En qué medida el plan de estudios de Entrenamiento Deportivo le proporcionó los siguientes aspectos?

El plan de estudios en Entrenamiento Deportivo me proporcionó:	4	3	2	1
7.1. Conocimientos de distintas disciplinas científicas que convergen en el campo de la profesión (ciencias biológicas del deporte, sociales y psicopedagógicas)				
7.2. El desarrollo de las habilidades que permiten utilizar métodos, estrategias y técnicas pertinentes al campo profesional del entrenamiento deportivo				
7.3. El dominio de un segundo idioma (inglés)				
7.4. El dominio y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación				
7.5. El desarrollo de competencias, que permiten aprender a aprender y transferir los conocimientos y habilidades en diversas situaciones que se presentaron a lo largo de la vida, para dar soluciones a problemáticas sociales				
7.6. Capacidad de autoaprendizaje y la habilidad para la utilización de métodos y técnicas en la práctica deportiva desde la iniciación hasta el alto rendimiento.				
7.7. Los tipos de investigación, procedimientos metodológicos y recursos teóricos utilizados en la construcción de conocimientos deportivos				
7. 8. Elementos para elaborar propuestas innovadoras de programas deportivos				
7.9. Herramientas para desarrollar diferentes tipos de investigación, aplicando sus instrumentos en problemáticas deportivas concretas				

IV. PERFIL DE EGRESO

8. A continuación se presenta un listado de aspectos relacionados con el perfil de egreso de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo. **Instrucciones: marque con X del lado derecha de la tabla su opinión respecto al nivel de logro de las competencias, según la siguiente escala teniendo en cuenta que:**

4 "totalmente logrado"	3 "logrado"	2 "poco logrado"	1 "no logrado"
------------------------	-------------	------------------	----------------

	4	3	2	1
Preparar deportistas de las diversas ramas y categorías				
8.1. Aplico los conocimientos de las ciencias del deporte para resolver problemas profesionales				
8.2. Empleo métodos y estrategias de carácter psicopedagógico en el proceso formativo de los deportistas.				
8.3. Aplico planes y programas de preparación deportiva para los diferentes contextos sociales				
Dirigir la práctica deportiva o la actividad física en diferentes poblaciones				
8.4. Aplico programas específicos de entrenamiento deportivo				

8.5. Evalúo los factores de riesgo para la práctica de la actividad física				
8.6. Conduzco el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo deportivo				
8.7. Diseño actividades físicas para las diferentes poblaciones acordes con su nivel y grupo etario				
8.8. Atiendo a deportistas con capacidades diferentes				
Elevar el rendimiento deportivo				
8.9 Evalúo y doy seguimiento morfofuncional al deportista				
8.10. Planifico el entrenamiento deportivo con base en las ciencias del deporte				
8.11. Conduzco el entrenamiento deportivo				
8.12. Poseo habilidades para el manejo de paquetes computacionales				
8.13. Incorporo modelos innovadores en el entrenamiento deportivo				
8.14. Evalúo el proceso del entrenamiento deportivo				
Detectar y desarrollar talentos deportivos				
8.15. Detecto y selecciono talentos deportivos				
8.16. Aplico programas de entrenamiento para el desarrollo y proyección de talentos deportivos				
8.17. Evalúo programas de detección, selección y desarrollo de talentos deportivos				
Gestionar y administrar instituciones prestadoras de servicios deportivos				
8.18. Elaboro e implemento programas que mejoren la calidad de vida de la sociedad a través de actividades físicas y deportivas				
8.19. Gestiono servicios y productos para la práctica física y deportiva				
8.20. Aplico recursos de la administración y la mercadotecnia para la prestación de servicios deportivos				
8.21. Aplico el marco jurídico normativo del deporte en la solución de problemas profesionales				
Generar y divulgar conocimiento científico en el deporte				
8.22. Aplico los métodos de la investigación científica en la toma de decisiones				
8.23. Utilizo la investigación científica para contribuir a la solución de problemas profesionales				
8.24. Aplico las metodologías para solucionar problemas del campo profesional				

V. PROPÓSITOS O FINALIDADES

V.I. Opinión sobre la competencia general de la licenciatura

9. ¿Crees que es pertinente la formación de profesionales en el entrenamiento deportivo con un enfoque científico, tecnológico, metodológico y humanista para contribuir al desarrollo del deporte y a mejorar la calidad de vida de la población? ¿Sí o No? ¿Por qué? **Instrucción: anota tu opinión a continuación:**

V.II. Opinión sobre el eje formativo psicopedagógico

10. A continuación se presenta un listado de aspectos relacionados con las competencias psicopedagógicas. Del **lado izquierdo** de la tabla marque con **X** su opinión respecto a la pertinencia de acuerdo a las **características de la profesión**. Del **lado derecho** de la tabla marque su opinión respecto al nivel de logro de las asignaturas que conforman el **eje formativo psicopedagógico**, según la siguiente escala teniendo en cuenta que:

- | | |
|---|------------------------|
| 4 "Pertinente para el mundo actual" | A "Totalmente logrado" |
| 3 "Pertinente por la tradición institucional" | B "Logrado" |
| 2 "Pertinente con la profesión" | C "Poco logrado" |
| 1 "Pertinente para la expectativa personal" | D "No logrado" |

4	3	2	1		A	B	C	D
				10.1. Analizo los elementos, principios y corrientes del deporte y entrenamiento deportivo				
				10.2. Identifico relaciones psicopedagógicas que fluyen el proceso grupal y en el rol del entrenador				
				10.3. Aplico diferentes modelos educativos que sustentan el aprendizaje deportivo				
				10.4. Identifico y valoro los diferentes niveles de intervención desde la visión educativa-formativa del entrenamiento deportivo sustentada en principio, métodos, estrategias y valores relacionadas a las ciencias psicopedagógicas				
				10.5. Planeo, desarrollo y evalúo (momentos didácticos) las unidades de enseñanza-aprendizaje de los diferentes grupos deportivos				
				10.6. Integro los aspectos psicológicos en la actividad deportiva a planear el entrenamiento, utilizando técnicas y ejercicios de preparación psicológica en los deportistas				

VI. FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

11. A continuación se presenta un listado de aspectos relacionados con tu formación psicopedagógica. **Instrucciones: marque con X del lado derecho de la tabla su opinión, según la siguiente escala teniendo en cuenta que:**

4 "siempre"	3 "casi siempre"	2 "A veces"	1 "Nunca"
-------------	------------------	-------------	-----------

Eje de formación psicopedagógico				
	4	3	2	1
11.1 ¿El plan de estudios de LED le da los elementos para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo deportivo?				
11.2 ¿La planificación de entrenamiento puede realizarse de manera uniforme a un grupo heterogéneo de deportistas?				
11.3 ¿Toma en cuenta cada una de las etapas de desarrollo del deportista (infancia, adolescencia, adultez, etc.) para la estructuración de la planificación del entrenamiento?				
11.4 ¿El entrenador deportivo posee conocimientos de los procesos individuales del aprendizaje del deportista para llevar a cabo su sesión de entrenamiento?				
Uso de estrategias: habilidad para generar interés y estimular aprendizaje				
	4	3	2	1

11.5 ¿Antes de iniciar la sesión, expone al equipo con claridad los objetivos que se persiguen y los resultados que se esperan?				
11.6 ¿Justifica la importancia y utilidad de los objetivos y su relación con los contenidos?				
11.7 ¿Es flexible para ajustar los objetivos a las necesidades y expectativas del equipo?				
11.8 ¿Hace revisión y cierre al finalizar la sesión de entrenamiento?				
11.9 ¿Fomenta el trabajo en equipo?				
11.10 ¿Propone actividades para conocer las ideas previas de los alumnos?				
11.11 ¿Propone actividades en lo que los deportistas tengan que trabajar básicamente de manera individual?				
11.12 ¿Motiva a los deportistas para la práctica deportiva?				
Uso de estrategias de comunicación				
11.13 ¿Habla con suficiente fluidez y con un vocabulario preciso, claro y correcto en la sesión de entrenamiento?				
11.14 ¿Adapta el vocabulario a los deportistas?				
11.15 ¿Refuerza y estimula la comunicación entre los jugadores?				
11.16 ¿Estimula la participación de los jugadores, invitándole a exponer sus propias experiencias y conocimientos?				
11.17 ¿Interactúa con los deportistas de manera personalizada?				
11.18 ¿La comunicación con sus deportistas es desde un enfoque positivo?				
11.19 ¿Escucha los comentarios u observaciones de sus deportistas sobre su rol?				
11.20 ¿Comunica a sus deportistas sus progresos y adelantos en el aprendizaje que están realizando?				
11.21 ¿Proporciona información objetiva a los padres de familia de los deportistas sobre la forma de trabajar en la temporada?				
Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la práctica deportiva				
Antes de la práctica deportiva usted:				
11.22 ¿Prepara psicológicamente al deportista para lo que va a aprender?				
11.23 ¿Diagnóstica las destrezas del deportista?				
11.24 ¿Analiza la actividad que se va a desarrollar?				
11.25 ¿Distingue cuáles son los recursos disponibles para la realización de la actividad?				
Durante de la práctica deportiva usted:				
11.26 ¿Procura que la motivación sea continua y no haya decaimientos?				
11.27 ¿Establece que la secuencia de las actividades vaya de lo simple a lo complejo?				
11.28 ¿Procura que la distribución de las prácticas lleve un orden determinado?				
Después de la práctica deportiva usted:				
11.29 ¿Proporciona conocimiento de los resultados alcanzados de la sesión?				
11.30 Retroalimenta las actividades realizadas por los jugadores				
Uso de la evaluación				
11.31 ¿Específica cómo evaluar los aprendizajes?				
11.32 ¿Propone algún tipo de autoevaluación de su trabajo?				

12. ¿Qué elementos emplea para evaluar el proceso de entrenamiento deportivo de sus deportistas? **Instrucciones: marque con X dos opciones como máximas.**

a	Observación y fichas (listas de control, escalas de clasificación,	e	La técnica sociométrica o sociograma
b	Aplicación de pruebas (test, pruebas objetivas)	f	El criterio inicial en comparación con el resultado final
c	Entrevista y cuestionarios (individual y grupal)	g	Comparación del resultados entre deportistas
d	Autoevaluación	h	Otro (especifique):_____

13. ¿Qué se evalúa de los deportistas en las sesiones de entrenamiento?

a	El aprendizaje del deportista	e	El rendimiento del deportista
b	Todo el proceso del deportista	f	No contemplo la evaluación
c	Aprendizaje y proceso	g	Comprobar el desarrollo de sus capacidades
d	Las conductas de los deportistas	h	Otro (especifique):_____

14. ¿Sobre qué aspecto (s) debe plantearse el aprendizaje del deporte?

a	El interés natural del deportista	c	Las etapas metodológicas (habilidades motrices básicas; juego y aprendizaje de las técnicas fundamentales; fijación-estabilización y perfeccionamiento) del aprendizaje deportivo
b	Las características fundamentales del aprendizaje motor	d	Otro (especifique):_____

15. Para elegir el método de enseñanza adecuado ¿Qué aspectos toma en cuenta?

a	La eficacia de los métodos de aprendizaje varía de acuerdo con el deportista, grupo o equipo	d	La práctica no garantiza el éxito, puede existir estancamiento
b	El deportista necesita motivaciones para progresar	e	Problemas de aprendizaje apresurado
c	Revisar las actividades gradualmente en función de los resultados de las pruebas previas	f	Otro (especifique):_____

16. ¿Qué modelos de instrucción ha aplicado en su sesión de entrenamiento? **Instrucciones: marque con X en la columna derecha de la tabla su respuesta. Puede elegir máximo 3 opciones.**

MODELO	TIPO DE MODELO	CARACTERÍSTICAS	X
Modelos de instrucción para el desarrollo personal	Modelo de instrucción sinéctica	Es ayudar al deportista a ser creativos y darles un mayor sentido a las ideas desconocidas	
	Modelo de instrucción no directiva	El deportista posee una potencialidad natural para el aprendizaje, el aprendizaje se da de un modo más eficaz y rápido cuando es percibido por el deportista como importante para sus propios objetivos.	
Modelos de instrucción para el desarrollo social	La representación de papeles	Finalidad es el aprendizaje de roles sociales y la ayuda a los deportistas a adquirir una percepción más clara de los problemas propios y ajenos.	
	La enseñanza de procesos grupales	El aprendizaje es enseñado para adquirir destrezas de cooperación	
Modelo de instrucción para el dominio del deporte en cuestión	La instrucción por medio de organizadores previos	Objetivo prioritario la adquisición significativa de la nueva actividad, por lo que es preciso que esté se relacione con los conocimientos y habilidades anteriores que ya posee el deportista	
	La instrucción por medio del análisis de tareas (método analítico)	Se basa en la idea de que las destrezas complejas (técnicas, tácticas, sensoriomotrices, etc.), está integradas por subprocesos y elementos de nivel inferior. El aprendizaje debe ser consecuentemente jerárquico	
	La instrucción entendida como proceso de descubrimiento personal	Destaca la necesidad de que sean los propios deportistas quienes descubran las cosas de modo independiente y activo	
	La instrucción directa	Es el popular y se caracteriza por resaltar las metas; transmitir todo el significado esencial del contenido facilitando su comprensión mediante explicaciones y demostraciones; se selecciona los materiales de instrucción;	
	Enseñanza en circuito	Este tipo de estrategia consiste en la organización de las tareas de aprendizaje de una forma que posibilita al alumnado la realización de tareas diferentes al mismo tiempo	
	Enseñanza deductiva	Se le da la información al deportista, potencia la figura del entrenador de forma que los jugadores obedezcan y pueden llegar a automatizarse hasta el punto de perder su capacidad de maniobra	
	Enseñanza inductiva	El jugador es el que, en función de su propia madurez va descubriendo nuevas experiencias y evolucionando para adquirir nuevos conocimientos guiado por el entrenador	
	Enseñanza global	Presenta una situación de competición real, porque intervienen las variables (reglamentación, adversarios, compañeros, etc.) y aspectos entrenables (técnica, táctica, física, psicológica, etc.). Se trabajan todas las consecuencias del juego en concreto.	
	Enseñanza mixta	Consiste en la presentación del gesto o fundamento en su totalidad y la realización de ejercicios que conduzcan progresivamente a la acción del juego empleando alternativamente el método global y el método analítico hasta que el jugador alcance un nivel de ejecución aceptable	

ANEXO 3. PROGRAMACIÓN DEL PROCESO DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Nivel educativo: Nivel superior **Escuela:** Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos **Carrera:** Lic. en Entrenamiento Deportivo
Especialidad Deportiva: Fútbol **Semestre:** 8º. Semestre **Salón:** 302 **Fecha de realización:** 20 de febrero de 2018 **Hora:** 12:35-14:05

Objetivo general: Mostrar los resultados obtenidos del diagnóstico de la investigación y definir en conjunto con el colectivo de estudiantes entrenadores el tema a desarrollar, para movilizar esquemas generales de la propuesta de intervención.

Objetivo específico: Concientizar la reflexión de la práctica pedagógica mediante el análisis de la videoseSIONES de entrenamiento de su desarrollo profesional, a fin de establecer una comunidad formativa de práctica como estrategia de intervención formativa.

Reunión	Actividades	Tiempo	Material	Formas de evaluar
Reunión 1.Plática informativa	<p>Inicio</p> <p>Presentación: El docente a cargo del grupo presenta al formador ante los estudiantes. Presentación del formador y de los estudiantes. Además, se muestra los resultados obtenidos del diagnóstico. Quedo definido junto con el colectivo de estudiantes trabajar la práctica pedagógica.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Exposición de los objetivos del seminario y de la intervención: el marco general de la propuesta de intervención, la necesidad de videogravar sus sesiones de entrenamiento en sus centros de trabajo para observarlas en la reunión. En esta reunión se acordó realizar un ejercicio tipo pilotaje de una videoseSION de un X entrenador de una X escuela.</p> <p>Cierre</p> <p>Recapitulación sobre el abanico de necesidades mostradas, se trabajará debido a su accesibilidad la práctica pedagógica. Se mostró la propuesta de intervención, objetivos, metodología, acudir a sus centros de trabajo. Se generó la lista de los 18 estudiantes que con datos generales, número de celular y correo electrónico.</p>	<p>30 min</p> <p>45 min</p> <p>15 min</p>	Laptop, computadora, cañón, diapositivas y USB.	Videogra- ción de la reunión

	por último, la evaluación del taller a partir de un instrumento tipo cuestionario se realizará al final del taller. Avance de la próxima sesión y acuerdo para próxima visita del centro de trabajo del estudiante entrenador.			
--	--	--	--	--

Nivel educativo: Nivel superior **Escuela:** Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos **Carrera:** Lic. en Entrenamiento Deportivo
Especialidad Deportiva: Fútbol **Semestre:** 8º. Semestre **Salón:** 302 **Fecha de realización:** 13 de marzo de 2018 **Hora:** 12:35-14:05

Objetivo general: Observar la videosesion de entrenamiento del estudiante protagonista, a fin analizar su práctica pedagógica en el proceso de enteramiento deportivo.

Objetivo específico: Discutir sobre su práctica, así como reflexionar cuáles cuestiones los estudiantes plantean para desarrollar trasformaciones en su quehacer deportivo.

Construir canales de comunicación basados en el respeto y tolerancia hacia las diferentes posturas y formaciones iniciales-profesionales de los estudiantes, que permita dialogar reflexivamente para el establecimiento del aprendizaje en la comunidad de práctica.

Reunión	Actividad	Tiempo	Material	Formar de evaluar
Reunión 3. Comunidad formativa de práctica. El significado	<p>Inicio</p> <p>Encuadre, retroalimentación de la reunión anterior y objetivo de la reunión 3. Solicita a todos registrar en una hoja observaciones, reflexión, dudas, etc., sobre la proyección de la videosesión y al final de la reunión se entrega al formador. Solicita en un stickers colocar su nombre.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Como organizador previo, el estudiante protagonista explica su sesión de entrenamiento. Se proyecta la videosesión 25 minutos. Colectivo de estudiantes discute e intercambia opiniones, puntos de vista, reflexiones, etc. sobre observado en la videosesión. El formador plantea preguntas intercaladas y generadoras en función de los temas de discusión.</p> <p>Cierre</p>	<p>15 min</p> <p>60 min</p> <p>15 min</p>	<p>Laptop, computadora, cañón, bocinas, software, USB, movie maker, hojas blancas. Guion de entrevista, grabadora,</p>	<p>Evaluación formativa o de proceso.</p> <p>Tipo: Evaluación de pares y reflexión.</p> <p>Formato: Videograbación de la reunión; Registro en la hoja; Responder la</p>

	<p>¿Qué apporto esta videosesión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Por voluntad propias el estudiante externa sus impresiones y comentarios finales. Al final se desarrolla la entrevista con el estudiante videograbado. Avance de la próxima sesión y acuerdo para próxima visita del centro de trabajo del estudiante entrenador.</p>		stickers	<p>pregunta de cierre y Entrevista a los participantes que decidieron ser videograbados.</p>
--	---	--	----------	--

Nivel educativo: Nivel superior **Escuela:** Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos **Carrera:** Lic. en Entrenamiento Deportivo
Especialidad Deportiva: Fútbol **Semestre:** 8º. Semestre **Salón:** 302 **Fecha de realización:** 20 de marzo de 2018 **Hora:** 12:35-14:05

Objetivo general: Observar la videosesión de entrenamiento del estudiante protagonista, a fin analizar su práctica pedagógica en el proceso de enteramiento deportivo.

Objetivo específico: Discutir sobre su práctica, así como reflexionar cuáles cuestiones los estudiantes plantean para desarrollar transformaciones en su quehacer deportivo.

Construir canales de comunicación basados en el respeto y tolerancia hacia las diferentes posturas y formaciones iniciales-profesionales de los estudiantes, que permita dialogar reflexivamente para el establecimiento del aprendizaje en la comunidad de práctica.

Reunión	Actividad	Tiempo	Material	Formas de evaluar
Reunión 4. Comunidad formativa de práctica. La práctica	<p>Inicio Encuadre, retroalimentación de la reunión anterior y objetivo de la reunión 4. Solicita a todos registrar en una hoja escribir observaciones, reflexión, dudas, etc., sobre la proyección de la videosesión y al final de la reunión se entrega al formador. Solicita en un stickers colocar su nombre.</p> <p>Desarrollo Como organizador previo, el estudiante protagonista explica su sesión de entrenamiento. Se proyecta la videosesión 25 minutos. Colectivo de estudiantes intercambia opiniones, puntos de vista, reflexiones, etc. sobre observado en la videosesión. El formador plantea preguntas intercaladas y generadoras en función de los temas de discusión.</p> <p>Cierre ¿Qué apporto esta videosesión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Se solicita en</p>	15 min 60 min 15 min	Laptop, computadora, cañón, bocinas, software, USB, movie maker, hojas blancas. Guion de	<p>Evaluación formativa o de proceso. Tipo: Evaluación de pares y reflexión. Formato: Videograbación de la reunión; Registro en la hoja; Responder la</p>

	<p>la hoja redactar en un párrafo sus impresiones y comentarios finales y se entrega al formador. Avance de la próxima sesión y acuerdo para próxima visita del centro de trabajo del estudiante entrenador. La siguiente reunión es después del periodo vacacional de semana santa (dos semanas). Al final se desarrolla la entrevista con el estudiante videograbado.</p>		<p>entrevista, grabadora</p>	<p>pregunta de cierre y Entrevista a los participantes que decidieron ser videograbados.</p>
--	---	--	------------------------------	--

	<p>en la videosesión. El formador plantea preguntas intercaladas y generadoras en función de los temas de discusión.</p> <p>Cierre</p> <p>¿Qué apporto esta videosesión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Se solicita en la hoja redactar en un párrafo sus impresiones y comentarios finales y se entrega al formador. Avance de la próxima sesión y acuerdo para próxima visita del centro de trabajo del estudiante entrenador. Al final se desarrolla la entrevista con el estudiante videograbado.</p>	10 min		<p>pregunta de cierre y Entrevista a los participantes que decidieron ser videograbados.</p>
--	---	--------	--	--

Nivel educativo: Nivel superior **Escuela:** Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos **Carrera:** Lic. en Entrenamiento Deportivo
Especialidad Deportiva: Fútbol **Semestre:** 8º. Semestre **Salón:** 302 **Fecha de realización:** 17 de abril de 2018 **Hora:** 12:35-2:05

Objetivo general: Observar la videosesión de entrenamiento del estudiante protagonista, a fin analizar su práctica pedagógica en el proceso de enteramiento deportivo.

Objetivo específico: Discutir sobre su práctica, así como reflexionar cuáles cuestiones los estudiantes plantean para desarrollar transformaciones en su quehacer deportivo.

Construir canales de comunicación basados en el respeto y tolerancia hacia las diferentes posturas y formaciones iniciales-profesionales de los estudiantes, que permita dialogar reflexivamente para el establecimiento del aprendizaje en la comunidad de práctica.

Reunión	Actividad	Tiempo	Material	Formas de evaluar
Reunión 6. Comunidad formativa de práctica. La identidad	<p>Inicio</p> <p>Encuadre, retroalimentación de la reunión anterior y objetivo de la reunión 6 Solicita a todos registrar en una hoja escribir observaciones, reflexión, dudas, etc., sobre la proyección de la videosesión y al final de la reunión se entrega al formador. Solicita en un stickers colocar su nombre.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Como organizador previo, el estudiante protagonista explica su sesión de entrenamiento. Se proyecta la videosesión 25 min. Colectivo de estudiantes intercambia opiniones, puntos de vista, reflexiones, etc. sobre observado en la videosesión. El formador plantea preguntas intercaladas y generadoras en función de los temas de discusión.</p>	15 min 60 min 15 min	Laptop, computadora, cañón, bocinas, software, USB, movie maker, hojas blancas. Guion de entrevista, grabadora	<p>Evaluación formativa o de proceso.</p> <p>Tipo: Evaluación de pares y reflexión.</p> <p>Formato: Videograbación de la reunión; Registro en la hoja; Responder la</p>

	<p>Cierre</p> <p>¿Qué apporto esta videosesión a la reflexión sobre mi práctica pedagógica? Se solicita en la hoja redactar en un párrafo sus impresiones y comentarios finales y se entrega al formador. Debido al quinto estudiante videograbado se queda sin empleo y la negación del grupo a no ser videograbados, se optó por cerrar la próxima reunión con la evaluación del taller. Al final se desarrolla la entrevista con el estudiante videograbado.</p>			<p>pregunta de cierre y Entrevista a los participantes que decidieron ser videograbados.</p>
--	--	--	--	--

Nivel educativo: Nivel superior **Escuela:** Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos **Carrera:** Lic, en Entrenamiento Deportivo
Especialidad Deportiva: Fútbol **Semestre:** 8º. Semestre **Salón:** 302 **Fecha de realización:** 24 de abril de 2018 **Hora:** 12:35-2:05

Objetivo general: Evaluar la propuesta de intervención a través de un instrumento tipo cuestionario, a partir de los resultados obtenidos saber su impacto y plasmar que puede ser perfectible.
Objetivo específico: Valorar los elementos del diseño de la propuesta, así como la satisfacción, conocimiento, aprendizajes obtenidos y aplicación de lo aprendido del estudiante; a fin de establecer mecanismos de mejora.

Reunión	Actividad	Tiempo	Material	Formas de evaluar
Reunión 7. Comunidad formativa de práctica. Coda	<p>Inicio Encuadre y objetivo de la reunión. Instrucciones generales sobre la evaluación del taller.</p> <p>Desarrollo Aplicación del cuestionario</p> <p>Cierre Agradecimientos a los estudiantes. Próximo encuentro presentación de resultados del taller</p>	<p>15 min</p> <p>20-25 min</p> <p>10 min</p>	<p>Lapíz o pluma e impresión del cuestionario.</p>	<p>Evaluación sumativa o final Cuestionario.</p>

ANEXO 4. GUÍA DE ENTREVISTA

GUÍA DE ENTREVISTA

Encuadre:

- Lugar:
- Fecha:
- Hora:
- Duración:
- No. de sesión:
- Licenciatura cursada: Especialidad Deportiva:
- Sexo:
- Edad:
- Exposición de los objetivos de la entrevista. La técnica de la entrevista que se desarrollará es tipo estructurada, ya que se basa en una serie de preguntas predeterminadas e invariables que deben responder los participantes.
Por lo tanto, el objetivo de la entrevista es indagar la reflexión sobre la práctica pedagógica a partir de la videosesión proyectada.
Dicha entrevistase realizará estrictamente para fines académicos, por lo que su participación será de gran ayuda. Cabe mencionar, que en ningún momento se alterará la información obtenida, siendo ésta de carácter confidencial y para la protección de los datos que se proporcionen se utilizarán seudónimos.
Si usted como participante, desea conocer los resultados obtenidos, con gusto se le harán llegar. Por otra parte, sí en algún momento, quisiera desistir, está en todo su derecho.

Experiencia profesional:

- Años trabajando como entrenador
- En donde has trabajado
- Cuáles son los problemas que te has enfrentado en tu experiencia profesional
- En qué áreas te has formado
- El último curso que has tomado fue de

Videosesiones:

- ¿Por qué decidiste participar en las videoseSIONES en la formación del entrenador?
- ¿Cuáles aprendizajes has obtenido sobre la práctica pedagógica en la comunidad de práctica?
- ¿Qué aspectos identificó para transformar su práctica pedagógica?
- ¿De qué manera la comunidad de práctica ha aportado a tu formación inicial?
- ¿Qué ideas o reflexiones crees que faltaron señalarte o recomendarte?
- ¿Qué ideas o aspectos te movieron o modificaron en las videoseSIONES?

Cierre

- Algún comentario que desea agregar a la entrevista

ANEXO 5. CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA INTERVENCIÓN



Folio No. _____

Videograbado: Sí ___ No ___

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA INTERVENCIÓN

Evaluación del taller. **Comunidad formativa de práctica: VideoseSIONES de la práctica pedagógica de entrenadores deportivos**

Instrucciones: *Te solicitamos la siguiente información para evaluar la intervención realizada en el Taller “Comunidad formativa de práctica” donde nos interesa saber cómo se valora la pedagogía del deporte en la formación de los entrenadores deportivos.*

1.- ¿Cuál es tu opinión sobre los objetivos que propuso el taller?

a) Diseñar un taller vivencial que permita promover una comunidad de práctica y desarrollar videsesiones como medio alternativo de formación inicial de los estudiantes de octavo semestre de la escuela seleccionada, a fin de fortalecer su formación y práctica pedagógica que repercuta en el proceso de enseñanza aprendizaje del deporte en cuestión.

b) Analizar cómo la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica, desarrollada en una comunidad de práctica provee al estudiante oportunidades de aprendizaje sobre su práctica pedagógica y cuáles son los aspectos que los estudiantes plantean para desarrollar trasformaciones en su práctica; cómo conciben la práctica pedagógica, qué situaciones plantean como problemas y qué sugerencias hacen para solucionarlos

2.- ¿Qué aspectos conservarías y cuáles cambiarías para hacer que el Taller fuera innovador usando recursos para observar y analizar la práctica pedagógica del entrenador del deporte?

3.- ¿Los temas tratados en las reuniones del taller son de utilidad para tu formación inicial? ¿Por qué?

4.- ¿El taller cumplió tus expectativas y por qué?

5.- ¿Participarías en otro taller con similar características? ¿Por qué?

7.- ¿Qué cosas te sorprendieron o no esperabas que comentaran en el taller?

8.- ¿Qué reflexiones crees que faltaron señalar o recomendar?

9.- ¿Qué aspectos te movieron o modificaron en las videoseSIONES?

10.- ¿Cuál es tu opinión sobre el formato, organización y duración del taller?

11.- ¿Qué aspectos y cosas te gustaron y cuáles no te parecieron apropiadas o incomodaron?

GRACIAS POR PARTICIPAR

