

Perfil de egreso 2002/2011 de licenciatura en educación física

Grad student profile in physical education 2002 / 2011

Ernesto Ceballos Gurrola

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

jercegu@gmail.com

Oswaldo Ceballos Gurrola

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

oscegu@hotmail.com

Armando Cocca

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

armando.cocca@gmail.com

María Rosa Alfonso García

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

maryrosa.alfonso@yahoo.com.mx

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito comparar el perfil de egreso del plan de estudios de la licenciatura en educación física 2002, con el plan de estudios por competencias 2011 de las Escuelas Normales de México. Para ello, se hizo un análisis del contenido en dos etapas; en la primera cinco profesores-investigadores llevaron a cabo una revisión documental para integrar los cinco rasgos del perfil de egreso del plan 2002 y las competencias del plan 2011, en la búsqueda de similitudes y diferencias; en la segunda etapa se les entregó a los profesores de una escuela normal (N=30) los perfiles de egreso de los programas 2002 y 2011 con un instructivo para efectuar los análisis a partir de una lectura global y analítica.

Los resultados muestran que los contenidos de enseñanza, junto con las habilidades intelectuales, la competencia didáctica, la generación de ambientes formativos, así como la aplicación crítica del plan de estudios, son los elementos que más se repiten.

Palabras clave: perfil de egreso, licenciatura en educación física, escuelas normales, planes de estudio.

Abstract

This study aims to compare the profile of the curriculum for the degree course in physical education 2002, with curriculum competencies 2011 of the teaching schools in Mexico. For this reason, an analysis of the content in two stages; became in the first five researchers conducted a document review to integrate the five traits of the profile graduation of the 2002 plan and competencies of the 2011 plan, in the search for similarities and differences; in the second stage surrendered them to a normal school teachers (N=30) profiles of graduation programs 2002-2011 with an instruction to perform the analysis from a global and analytical reading. The results show that the contents of education, together with the intellectual skills, didactic competence, the generation of educational environments as well as the critical application of the curriculum, are the elements most repeated.

Keywords: profile of graduation, Bachelor's degree in physical education, teaching schools, programmes.

Fecha recepción: Enero 2015 **Fecha aceptación:** Julio 2015

Introducción

Los planes y programas de formación de profesores han tenido a lo largo de los años diferentes enfoques que han marcado el quehacer educativo de México. Para saber si estos siguen una directriz o contemplan contenidos totalmente diferentes, es útil compararlos entre sí.

Los planes de estudio presentan diferentes elementos estructurales en sus perfiles de ingreso y egreso, mapa curricular, explicación de la operatividad del currículo, etcétera; sin embargo, aquí el perfil de egreso es particularmente importante ya que todas las decisiones que se toman en el plan de estudios dependen de él, así como la inclusión laboral de los egresados.

La educación que reciben los jóvenes es el elemento clave que les permite obtener un empleo por encima de factores tales como contactos sociales, experiencia laboral previa, o su apariencia física (Aranda & Salgado, 2005; Del Campo, 2008). Hawes (2010) pone de relieve la relación que existe entre el perfil y la sociedad al considerar al primero como la forma en la que el egresado logra responder a las demandas de la segunda. Por su parte, Huerta & Lugo (2009) consideran que el perfil es pertinente siempre y cuando cubra las necesidades sociales de la institución. Desde esta perspectiva, es importante estudiar los rasgos del perfil de egreso para saber si satisface las demandas de la sociedad en cuanto a formación general y especializada.

A lo largo de la historia, la formación profesional del licenciado en educación física ha presentado cierta problemática, especialmente en relación con el estatus y prestigio de la profesión. Asimismo, en ocasiones todavía no se logra trascender la separación cartesiana entre cuerpo y mente que actúa como currículo oculto en las clases de educación física y que refuerza estrechos conceptos disciplinarios de la educación actual, problemática analizada por diversos autores. Lagardera (2007) y Otero (2007) expresan que a pesar de la mejoría que ha tenido esta asignatura en relación con la credibilidad social y los logros de los egresados, la formación de sus docentes sigue basándose en saberes dispersos, carentes de una organización teórica coherente y de una aplicabilidad congruente, sustentándose en concepciones obsoletas que no consideran totalmente los nuevos paradigmas científicos y educativos.

Fernández (2003) menciona algunos elementos que hacen más compleja la formación del docente de educación física, al considerar que esta no solo tiene que ver con el cuerpo del ser humano sino también con muchos otros aspectos relacionados con su personalidad, tanto psicológica como socialmente. En este sentido, Gallardo (2006) señala que la actividad física es

un elemento necesario en la formación integral del ser humano; antes se requerían solamente profesionales para cubrir el área de educación física escolar, pero ahora esto implica diversidad de propuestas en el ámbito deportivo, recreativo, lúdico y formativo. Actualmente, la educación física es de suma importancia para el mantenimiento de la salud y la calidad de vida.

Para poder cubrir las demandas de la educación física en sus distintos niveles curriculares, es preciso atender los procesos del perfil de egreso de las carreras encargadas de formar a los profesionales en educación física.

El perfil profesional intenta delinear la imagen del profesional en formación. A pesar de las diferencias de enfoque que hay entre varios autores (Arnaz, 2008; Cázares, 2014; Tobón, 2005), estos coinciden en señalar que el perfil es una orientación personal, una formación intelectual, profesional y social, así como un desempeño operativo. Aunque existen diversas denominaciones de lo anterior: modelo del profesional o perfil del especialista, el término más utilizado es el de perfil profesional. Lo más importante no es la denominación, sino la acción curricular que designa, pues la pregunta principal que responde un perfil profesional está relacionada con el objetivo y el sentido final de la formación, lo que permite entender los propósitos del presente artículo.

Así, el perfil profesional es concebido como una imagen previa de las características, conocimientos, habilidades, valores y sentimientos a desarrollar por los estudiantes durante su proceso de formación. Generalmente se define como el objetivo final a alcanzar en determinado nivel de enseñanza. Debido al actual auge del enfoque de formación basada en competencias, también se suele plantear el concepto de perfil profesional como las competencias que debe tener un egresado para enfrentar su ejercicio profesional.

Romero (2004) define el perfil del educador físico como el conjunto de cualidades más características que debe poseer el profesional de la educación física y que le sirven de base para las funciones que desempeña en su ámbito laboral.

En los estudios sobre el perfil de egreso de la licenciatura en educación física, destacan de manera positiva la formación técnica como parte de las competencias del educador físico (Sáenz, et al., 2009; Campos, Ries & del Castillo, 2011; Uribe & Gaviria, 2004; Pérez & Fernández, 2005). Por otro lado, Vaca (2003) resalta la importancia de contar con periodos de práctica con seguimiento y acompañamiento de un asesor y bajo el apoyo de un tutor de educación básica.

En México han existido diferentes enfoques para la enseñanza de la educación física y para la formación de los profesores. El objeto de interés del presente trabajo son los planteamientos de los planes de estudios 2002 y 2011 que pertenecen a dos etapas diferentes en las concepciones de la reforma educativa que se ha estado llevando a cabo en el país para elevar la calidad de la educación. Un momento importante de esta evolución lo constituye el planteamiento de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), orientada hacia una educación basada en competencias y que plantea un perfil de egreso general para toda la educación básica, donde la educación física ocupa un lugar destacado en el campo del desarrollo físico y la salud en preescolar y la educación física en primaria y secundaria.

Existe una distancia entre las aspiraciones y la realidad, el currículo ideal y el real, por lo que se necesita apreciar el planteamiento de las competencias del perfil de egreso del plan 2011. Para ello, se propone estudiar la evolución de estas concepciones y planteamientos desde el análisis de las competencias establecidas en el plan 2002, pues solo determinando los puntos de contacto y de diferencia podrá interactuarse mejor con la formación de los profesores y con las prácticas de la educación física en el llamado currículo real.

El plan de estudios de la licenciatura en educación física 2002, define el perfil de egreso como el conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que permiten ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso; así como la disposición y la capacidad para desarrollar su aprendizaje permanentemente, basándose en la propia experiencia motriz y en el estudio sistemático compuesto por cinco rasgos específicos: habilidades intelectuales específicas, conocimiento de contenidos de enseñanza, competencia didáctica, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. Para la adquisición del perfil existe la formación general para docentes de educación básica y la formación específica del educador físico, las cuales se dividen en tres áreas de formación: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

El perfil de egreso es clave en la toma de decisiones del plan de estudios; sin embargo, se desconoce la relación entre los perfiles de ambos planes de estudio. Nuestro interés es investigar el análisis documental, así como explorar la perspectiva de los docentes en torno a dichos perfiles; por lo tanto, el propósito del trabajo es comparar el perfil de egreso del plan de estudios

de la licenciatura en educación física 2002 con el plan de estudios por competencias 2011 de las Escuelas Normales de México.

Método

El trabajo consiste en un corte parcial de una investigación más amplia que utiliza un diseño mixto de investigación ya que combina los enfoques cuantitativo y cualitativo para la recopilación y el análisis de datos. Para este corte parcial se trabajó con un diseño bibliográfico porque los dos planes de estudio, 2002 y 2011, fueron sometidos a análisis de contenido o de discurso desde la revisión documental, siguiendo lo propuesto por Krippendorff (1980) en Loparco y Michinel (2008) y el proceder central del análisis de contenido relacionado con la construcción de categorías de análisis inferidas inductivamente del propio discurso de los planes de estudio.

Participantes

En una primera etapa participan cuatro profesores-investigadores expertos en el área de la educación física y con una formación académica de nivel doctoral; en la segunda etapa se eligió de una planta docente de una escuela normal de México (N=70) una muestra intencionada de 30, considerando sus cinco programas educativos (tabla I).

Tabla I. Docentes de las cinco licenciaturas de una escuela normal

Licenciatura	Hombres	Mujeres	Muestra
Educación física	10	3	13
Educación especial	0	2	2
Educación primaria	3	1	4
Educación preescolar	0	6	6
Educación telesecundaria	4	1	5
Total	17	13	30

Procedimiento

El análisis del contenido se realizó en dos etapas diferenciadas. En la primera se efectuó a partir de la revisión documental por parte de los profesores-investigadores, para lo cual en una tabla de doble cuadro se integraron los cinco rasgos del perfil de egreso del plan 2002 y las competencias del plan 2011 en la búsqueda de similitudes y diferencias; a continuación se une con una línea a la competencia con el rasgo que presenta similitud en el texto; luego se procedió a contar cuántas similitudes hay entre cada rasgo y competencia, sumando totales de forma vertical y horizontal para construir tablas de frecuencias.

En la segunda etapa se les entrega a profesores seleccionados (N=30) los perfiles de egreso de los programas 2002 y 2011 a fin de continuar valorando similitudes y diferencias, pero esta vez con un instructivo para efectuar los análisis a partir de una lectura global y analítica de ambos perfiles de egreso, así como el cuadro para registrar cantidades.

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

Resultados

Primera etapa

Después de la lectura analítica y global por parte del equipo de los profesores-investigadores, se verificó que los rasgos del perfil de egreso del plan 2002 tienen una coincidencia significativa con el perfil por competencias 2011, ya que aparecen 119 veces en ambos programas (tabla II). A pesar de haber sido creados con una distancia de diez años entre sí, mostraron similitudes en cuanto a la formación de docentes normalistas.

En el análisis de programa 2002, el rasgo que más veces se presentó en el 2011 es el conocimiento de los contenidos de enseñanza; los futuros docentes deben conocer lo se va a enseñar, en otras palabras, garantizar que saben lo que deben enseñar en educación básica.

El siguiente rasgo del perfil de egreso es la competencia didáctica, con la cual se reafirma que ambos programas buscan que los normalistas adquieran habilidades didácticas; desde esta perspectiva es relevante que el docente medie entre los alumnos y los contenidos. Lo anterior se

observa con las habilidades intelectuales ya que su coincidencia en los programas analizados facilita a los futuros docentes las estrategias para adaptar y responder a los diferentes problemas a los que se enfrentan cuando egresan.

Los rasgos restantes no son menos importantes, pero su aparición en las coincidencias es menor; la capacidad de percepción y respuesta al entorno en ambos programas establece una relación del docente con la comunidad. La identidad profesional y ética es el rasgo que menos puntuación tiene, siendo extraño al ser uno de los que marcan el buen proceder del docente.

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

Rasgos	Frecuencia	%
Habilidades intelectuales	23	19.32
Conocimiento de contenidos de enseñanza	30	25.21
Competencia didáctica	27	22.68
Identidad profesional y ética	18	15.12
Capacidad de percepción y respuesta al entorno	21	17.64
Total	119	99.97

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

Por otro lado, tanto en competencia profesional como en competencia genérica el uso de las TIC no está entre los rasgos del perfil de egreso del plan 2002, lo que representa una modificación importante al plan 2011 desde la perspectiva de la sociedad de conocimiento ya que facilita el

acceso al mismo y es una deficiencia en la formación de licenciados en educación física del plan 2002.

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

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

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

Segunda etapa:

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

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

Otra coincidencia se presenta en la competencia “colabora con otros para generar proyectos”, lo que habla de la necesidad de que el futuro docente adquiere habilidad en el trabajo en equipo para responder a los requerimientos de su entorno.

Sin embargo, se presentan deficiencias de un programa a otro ya que ambos análisis coinciden en que el uso de las TIC no aparece como sustancial en el plan 2002 y, por el contrario, el uso de estas sí se considera una competencia profesional en el plan 2011. Un dato que merece mencionarse es la competencia genérica “aplica habilidades comunicativas”, que detectan con poca incidencia los datos de los 30 docentes, por lo que representa una deficiencia más en el plan 2002, sobre todo si se considera la importancia de la comunicación como contenido transversal a tratar por las diferentes materias que integran el currículo.

Es notable que en general la lectura de ambos grupos haya arrojado datos coincidentes, pues los valores de ambos análisis son similares. Esto puede obedecer a dos razones: la primera tiene que ver con que en su concepción esencial los dos planes de estudio no presentan cambios radicales y la segunda razón con que el marco de referencia es compartido por los profesores en cuanto a contexto y ambiente educativo, lo cual puede implicar cierta similitud entre ellos. Esto puede dar origen a posteriores análisis pues justamente la educación contemporánea asume el discurso de la diversidad (tabla IV).

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

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

Al haber semejanzas en los programas ahora se busca detectar categorías por cada competencia genérica y profesional con los rasgos del perfil de egreso; 24 son las categorías donde se agrupan las coincidencias.

La categoría que aparece con más frecuencia es la de compromiso profesional, relacionándose con la responsabilidad y aquellas actividades que implican mejoras en la actuación profesional

docente. Lo anterior es positivo si se toma en cuenta que son los contenidos actitudinales los que deben caracterizar la práctica profesional. Dicho dato es contradictorio en la ética, la cual presentaba escasa frecuencia (poca magnitud); sin embargo, es preciso mencionar que en dichas categorías la ética está implícita.

Sucesivos análisis y aproximaciones hermenéuticas a las unidades del discurso deben profundizar esta cuestión, que escapa a los límites del carácter preliminar del presente estudio.

Una segunda categoría es el diseño, que se asume como la actividad constante y permanente del docente.

También hay categorías más específicas relacionadas con la labor docente, tales como: colaboración, atención a la diversidad, planeación y creación de ambientes. Estas no pueden excluirse del análisis pues representan acciones cotidianas del trabajo docente en educación básica y cualquier otro nivel.

Las restantes categorías son menos recurrentes, pero no menos importantes por ser actividades del ámbito educativo. Llama la atención que su aparición como categoría es más baja si se compara con los programas, de ahí que categorías como: autonomía, resolución de problemas, investigación, uso de las TIC, articulación, adaptación y creación de proyectos, comprensión lectora, expresión, pensamiento crítico, relación con otras áreas, evaluación, respeto, cultura y preservación del medio, conforman el total de categorías en el análisis.

Indudablemente, las categorías construidas e inferidas aluden a acciones esenciales para la formación de un profesional. También existen sub categorías, la mayoría de las cuales (11) tienen relación directa con la docencia; otras categorías (6) tienen relación con contenidos de investigación e innovación; surge una subcategoría de valores (en 4), y el resto (3) son categorías del ámbito de lo social. Dichas categorías aparecen concentradas en la tabla V.

Tabla V. Categorías y subcategorías construidas

Docencia	Investigación e Innovación	Valores	Social
Compromiso profesional	Diseño	Autonomía	Comunicación
Planeación	Resolución de problemas	Colaboración	Cultura
Atención a la diversidad	Uso de TIC	Respeto	Expresión
Característica de alumnos	Pensamiento crítico	Preservación del medio	
Articulación	Creación de proyectos		
Creación de ambientes			
Adaptación			
Evaluación			
Relación con otras áreas			

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

Discusión

Hawes (2010) menciona que para la formación de docentes se debe considerar la relación que hay entre aquellos que conforman el perfil de egreso, situación que surge al buscar categorías en el presente análisis. Perrenoud (2009) propone diez criterios en la formación, las cuales coinciden con categorías encontradas en el presente estudio y que tienen que ver con el aprendizaje basado en problemas y la evaluación formativa.

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

Para Zabalza (2005), el conocimiento disciplinar y los aspectos relacionados con actitudes y valores son elementos del perfil de egreso de los docentes; esto coincide con Roas & Ferras (2010), quienes valoran el respeto, saber escuchar, la buena comunicación y la preparación de clases, conocimientos considerados por ambos planes de estudio dentro de la subcategoría de valores, dejando fuera el conocimiento disciplinar.

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

Nuestro resultados presentan similitudes con los de trabajos de Romero (2004) en lo relacionado con la investigación como factor de formación, y con Pérez & Fernández (2005) en aspectos como el conocimiento de los alumnos, elementos culturales y conocimientos disciplinares. A pesar de ser autores específicos de educación física, coinciden con autores de formación docente e igual con las categorías encontradas; con Gallardo (2006) y Sáenz, et al., (2009) por conocimientos sobre las tecnologías de la información, obtención autónoma de la información, capacidad de resolución de problemas, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista, capacidad para comunicarse oralmente en público y por escrito, autoconfianza y capacidad innovadora y crítica; estos, al igual que lo comentado anteriormente, parecen ser conocimientos esenciales que debe cubrir un docente sin considerar el área en la que se desarrolla. Asimismo, la competencia investigativa y la que incluye valores, vistas en nuestro análisis, coinciden con las planteadas por Uribe & Gaviria (2004).

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

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

Conclusiones

Los contenidos de enseñanza junto con las habilidades intelectuales, la competencia didáctica de un plan y el diseño de ambientes, la generación de ambientes formativos, así como la aplicación crítica del plan de estudio, son los elementos que más se repiten, lo cual concuerda con la práctica de los actores consultados pues forman parte de la competencia pedagógica fundamental para su trabajo; sin embargo, para la formación de educadores físicos no se logra cubrir explícitamente la necesidad de competencia disciplinar.

Las categorías representan la capacidad de un egresado normalista de incursionar en el ámbito de la docencia en diferentes contextos ya que asimila los rasgos necesarios para ello, solo debe considerar mayor formación intercultural para su mejor adaptación y respuesta a las necesidades requeridas.

Desde los dos grupos que efectuaron los análisis de ambos programas se aprecia la existencia de similitudes que marcan una línea de continuidad, concepciones que tienen un ascenso cualitativo en el planteo de competencias para el programa 2011, aunque este plan no logre captar totalmente la esencia singular del trabajo del educador físico. Así, resulta impostergable que los profesores y las diversas instituciones en las prácticas del currículo real modelen situaciones y actividades de aprendizaje enfocadas hacia una cultura de la actividad física y el deporte para formar un educador físico que sin perder esta base de sólida formación pedagógica general, asuma también las especificidades propias del formador para la educación física, lo cual lo convertirá en un profesional más apto y pertinente.

Bibliografía

- Aranda-Barradas, J. S. & Salgado-Manjarrez, E. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, 5(26), pp. 25-35.
- Campos-Mesa, M. C., Ries, F. & Del Castillo, A. O. (2011). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en Educación Física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(24), pp. 216-229.
- Del Campo, R. A. (2008). Un Modelo para mejorar la colocación de recién egresado en el ámbito laboral en México. *Actualidad Contable Faces*, 11(16), pp. 40-46.
- Fernández-Balboa, J. M. (2003). Postmodernidad e investigación en Educación Física. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2(3), pp. 5-22.
- Gallardo-Vigil, M. A. (2006). Evaluación de las Competencias Profesionales para la inserción laboral de los maestros de Educación Física. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), pp. 469-492.
- González, B. A. I.; Araneda, G. N.; Hernández, G. J. & Lorca, T. J. (2005). Inducción Profesional Docente; *Estudios pedagógicos XXXI*, Universidad de la Frontera.
- Hawes, B. G. (2012). El perfil de egreso. Departamento de Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina, Universidad de Chile.
- Huerta, C. L. M. & Lugo, B. P. (2009). Seguimiento de Egresados. Licenciatura en Nutrición Universidad Autónoma de Zacatecas, Área Académica de ciencias de la Salud.
- Loparco, G. D. & Michinel, J. L. (2008). El trabajo de licenciatura como medio para develar el perfil del egresado en Educación Mención Física: Un análisis de textos; *Revista de Pedagogía*, Universidad Central de Venezuela, Venezuela.
- Otero-Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Conexoes*, 5(2), pp. 1-18
- Perrenoud, P. (2001). La Formación de los docentes del siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), pp. 503-523.

- Romero-Cerezo, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física; *Revista Internacional de Medicina y Ciencia de la Actividad Física y del Deporte*, 9(34), pp. 179-200.
- Romero-Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes de educación física. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, Monografías didácticas específicas, 8(1), <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf> .
- Sáenz-López, P., Carmona, J., Coronel, J.M., Giménez, J., Sierra, A. & Castillo, E. (2009). La percepción de la evolución de competencias en alumnado de máster en educación físico-deportiva; *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 5(3), pp. 123-135.
- Uribe, P. I. & Gaviria, C. D. F. (2004). Guía curricular. Un sistema multimedia para la formación de profesores en la educación física básica; *Revista Iberoamericana de Educación*, Redalyc, 36, pp. 175-185.
- Vaca-Escribano, M. (2003). La formación inicial de los maestros cobra sentido en las prácticas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(3), pp. 89-102.