

PERCEPCIONES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS MEXICANOS SOBRE EL BUEN FORMADOR DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

*Mexican university Physical Education professors' perceptions about good
Physical Education Teacher Educator*

 **Martín Francisco González-Villalobos***¹

martinv@cucs.udg.mx

 **Juan Ricardo López-Taylor**¹

taylor@cucs.udg.mx

 **Ana Isabel Díaz-Villanueva**¹

anai_37@hotmail.com

 **Edtna Elvira Jáuregui-Ulloa**¹

martinv@cucs.udg.mx

Resumen

En la última década se ha incrementado la investigación sobre los formadores de profesores (FP) de Educación Física (EF). En México, sin embargo, esta producción es escasa y muchas preguntas relevantes siguen sin respuesta. Es necesario desarrollar una comprensión más completa de este grupo profesional, ya que es parte integral para la profesión de la EF. El presente estudio se desarrolló usando la teoría de la socialización ocupacional. El objetivo fue describir e interpretar las percepciones sobre el concepto de buen FP de EF que poseen profesores universitarios (quienes son también formadores de profesores) de universidades públicas en México. Participaron 202 FP, a quienes se les pidió específicamente responder la siguiente cuestión: describa lo que es para usted un buen profesor de Educación Superior, formador de profesores. Para el tratamiento de la información, en primera instancia se utilizó el análisis de contenido; posteriormente, se usó la estadística descriptiva, concretamente, las frecuencias y los porcentajes. Los resultados revelan que, para los FP, un buen formador se caracteriza principalmente por sus rasgos de personalidad, seguido de las competencias científicas y pedagógicas.

Palabras clave: Educación física, formador de docentes, formador de formadores, formador de profesores, percepción.

Abstract

In the last decade, research on Physical Education (PE) teacher trainers (TT) has increased. In Mexico, however, this production is scarce and many relevant questions remain unanswered. It is necessary to develop a more complete understanding of this professional group, as it is an integral part of the PE profession. This study was developed using the theory of occupational socialization. The objective was to describe and interpret perceptions on the PE concept of good TT of PE by university professors (who are also teacher trainers) from public universities in Mexico. 202 TT participated, who were specifically asked to answer the following question: describe what a good teacher of Higher Education, teacher trainer, is to you. Content analysis was used for the processing of information in the first instance; descriptive statistics were subsequently used, namely frequencies and percentages. The results reveal that, for TT, a good trainer is characterized mainly by his personality traits, followed by scientific and pedagogical competences.

Keywords: Physical Education, perception teacher, teacher training, vocational training.

* Autor por correspondencia

¹ Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

Fecha recepción: 15/7/2019

Fecha aprobación: 13/11/2019



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas 4.0 Internacional.

1. Introducción

Preparar profesores de calidad ha sido siempre una preocupación de los programas formativos. En la búsqueda de este propósito, los FP juegan un papel esencial (Goodwin & Kosnik, 2013). Desde una perspectiva amplia, los FP se pueden definir como aquellos que activamente facilitan el aprendizaje formal de los estudiantes de profesores y de los profesores en servicio. Los FP tienen una influencia directa sobre los aprendizajes de sus estudiantes, pero también tienen una responsabilidad, aunque sea indirecta, en los aprendizajes de los niños y los jóvenes. Para Mitchell (2006), los FP de EF tienen un rol destacado en el futuro de la profesión, ya sea en la reproducción o en la transformación de las prácticas de enseñanza en la EF y son considerados como agentes educativos centrales en la socialización de los futuros profesores, pues, con su práctica, en la que subyacen sus percepciones y sus creencias, pueden influenciar el pensamiento y la acción de sus estudiantes. Desde los años iniciales de la primera década del 2000, el interés por los FP y su desarrollo profesional comenzó a aumentar en muchos países. Desde entonces, se ha incrementado la investigación sobre este grupo profesional a nivel mundial (Maaranen et al., 2019). Por su parte, MacPhail (2014), sostiene que, aunque se ha incrementado la cantidad de estudios, solo recientemente la agenda de la investigación ha enfocado su atención en los FP como un grupo profesional distinto. Aun con este paulatino interés y sabiendo del importante rol que los FP desempeñan en la formación de la siguiente generación de profesores de EF, “se sabe poco acerca de sus características, de sus preferencias de trabajo o de las responsabilidades de rol profesional” (Graber et al., 2011, p.245). Koster et al. (2005) señalan que preguntas del tipo: ¿en qué deberían ser competentes los formadores de profesores?, ¿qué tareas y competencias se espera que posean? Y, en última instancia, ¿qué significa ser un buen formador de profesores?, rara vez se han estudiado. En México, hay poca investigación sobre los FP (Arredondo, 2007). En tanto que, en el ámbito específico de la EF, la carencia es aún más notoria, pues apenas se está constituyendo como un campo emergente en la investigación educativa de la EF. En

consecuencia, aún no se conoce lo suficiente sobre su identidad profesional, quiénes son, qué piensan, cómo perciben sus tareas profesionales, cuáles son sus roles, sus prácticas y cómo impactan en la calidad de los programas formativos, así como en las concepciones y en las prácticas de los futuros profesores de EF (González, 2016; Ruiz, 2015).

Inmersos profesionalmente y preocupados por la problemática expuesta, decidimos investigar desde la Teoría de Socialización Ocupacional las percepciones que tienen los profesores universitarios en México sobre las características del buen formador de profesores de Educación Física.

2. Revisión de la literatura

Este apartado se ha estructurado en dos partes, en la primera se aborda la teoría de la Socialización Ocupacional, como marco de referencia para comprender las percepciones de los FP; en tanto que la segunda parte se dedica a mostrar la revisión de la literatura que aborda las características del FP de EF y lo que algunos estudios han indagado sobre lo que es un buen FP de EF.

Teoría de la Socialización Ocupacional: esta teoría se ha utilizado con buenos resultados para explicar por qué los estudiantes de EF y los profesores de EF en servicio piensan y enseñan como lo hacen; pero también, cada vez en mayor medida, se está utilizando para comprender los pensamientos y las prácticas de los FP (Burden et al., 2005; Casey & Fletcher, 2012; Carvalho, 2003; Dowling, 2006; Fletcher & Casey, 2014; González, 2016; Graber, 1993; Graber & Shempp, 2000; McEvoy et al., 2015; Sá, 2007).

Los investigadores que adoptan la perspectiva teórica de la socialización ocupacional han estudiado las formas por las cuales la profesión de la EF incorpora, prepara y socializa a sus formadores de profesores (Richards et al., 2014). Al indagar sobre la socialización de los FP en los programas formativos, se habla de la socialización profesional secundaria, es decir, de los procesos de socialización que ocurren cuando se cursa un programa de posgrado y se participa como docente en un programa formativo (Lee & Curt-

ner-Smith, 2011). En esta fase de socialización, los FP participan dentro de los programas donde trabajan en una o en varias de las funciones sustantivas de las universidades, principalmente la docencia, pero también en la gestión y en la investigación. Paralelamente los FP están envueltos y aprenden sobre la cultura de la facultad o del departamento en el que se socializan y, en general, sobre las finalidades formativas del programa y de la profesión. Cuando un FP ingresa en un programa formativo, intenta integrarse a la cultura de la institución, al mismo tiempo que busca poner en práctica los conocimientos y las habilidades aprendidas durante su formación previa (Casey & Fletcher, 2012); principalmente, si quien ingresa como FP cuenta con estudios de doctorado o de maestría. Sin embargo, el aprendizaje de las finalidades formativas del programa al que se ingresa y, sobre todo, el rol de lo que significa ser FP, se adquiere sobre la marcha y más circunstancialmente que por un propósito institucional. Muchos FP principiantes aprenden los roles profesionales en el trabajo, por ejemplo, al discutir con sus colegas asuntos relacionados con la enseñanza y al experimentar nuevas ideas en sus prácticas docentes diarias (Swennen et al., 2009). Los FP ingresan a esta profesión habitualmente por dos rutas, una después de haber enseñado EF en la escuela durante varios años y/o haber sido entrenador deportivo, y la otra después de haber obtenido un título en universitario en algún área de conocimiento incluida en los planes de estudio de los programas formativos. Ninguno de estos dos itinerarios es suficiente para abordar los desafíos que enfrentan los FP al comenzar su trabajo, incluido el desarrollo de una nueva identidad profesional. Como señalan Korthagen et al. (2005), la enseñanza de la enseñanza requiere de las habilidades, la experiencia y los conocimientos que no deben darse por sentados. La transición de profesor de EF en una escuela a FP es compleja y requiere más conocimientos y competencias que las que se enseñan en los programas de formación inicial o que las que se aprenden en las escuelas (Swennen et al., 2009). Van der Mars (2011) declara que en la transformación de profesor de EF en la escuela a FP incluso “podría ser que tener más experiencia docente se convierta en una

barrera” (p.198). Adicionalmente, algunos estudios revelan que la socialización profesional secundaria tiene poco o ningún impacto en las orientaciones y prácticas de los FP, por lo que estos pueden tender a otorgar a su propia experiencia anterior un gran valor y eficacia. Dicha experiencia tiene un impacto más profundo en sus comportamientos como FP que su formación académica, incluyendo los estudios de maestría y doctorado (Lawson, 1986).

Los formadores de profesores: aunque existen varias formas para definir a los FP, en una concepción amplia, se considera que son profesionales “que proporcionan instrucción o que dan orientaciones y apoyo a los futuros docentes, y quienes por tanto hacen una contribución sustancial para el desarrollo de los estudiantes hacia convertirse en profesores competentes” (Koster et al., 2005, p.157). A través de sus percepciones, de sus creencias y de su práctica, los FP son considerados como uno de los agentes más importantes en la socialización de los futuros docentes de EF. Los FP desempeñan un importante papel en la calidad de la formación inicial de los profesores de EF por la influencia y el impacto que pueden tener en el pensamiento y en la acción de sus estudiantes. Es importante, por tanto, ampliar las iniciativas y los esfuerzos para intentar comprender más y mejor a este grupo profesional, pues los logros académicos de los estudiantes de profesores dependen en buena parte de la calidad de los FP (Goe & Stickler, 2008). Por ello, los FP son fundamentales para el futuro de la profesión y juegan un papel primordial en la reproducción y/o en la transformación de las prácticas de enseñanza de la EF. El trabajo de los formadores de los FP es, especialmente, complejo debido a que tienen muchas y diversas tareas (Swennen et al., 2009). Se espera, por lo general, que enseñen a sus estudiantes y que los supervisen en las prácticas docentes en las escuelas, que colaboren con los tutores, que dirijan su trabajo final y, además, investiguen y publiquen. Por otro lado, con relación a las concepciones sobre lo que es la enseñanza, los FP tienen sus propios puntos de vista, que se han venido constituyendo durante un largo periodo. Este amplio trayecto McCullick (2001, p.36) lo sintetiza de la siguiente manera: “Los FP han sido socializados como

alumnos, como estudiantes de pregrado, probablemente como profesores de EF, y como profesores de un programa formativo en EF". De tal manera que ahora como FP, aun teniendo sus propias concepciones sobre la enseñanza, en su función docente deben tener en cuenta los diferentes puntos de vista de sus estudiantes, de sus compañeros formadores y de los directivos del programa, que habitualmente son distintos al suyo. Además, deben considerar las culturas del lugar de trabajo y las políticas institucionales y nacionales sobre la Educación Superior, ya que estas influyen el trabajo de los FP. Buchberger et al. (2000) señalan que los FP se incorporan como tales sin una capacitación formal específica; la mayoría de ellos nunca recibieron capacitación en los métodos de la enseñanza, como tampoco una formación para cooperar y promover el aprendizaje en los adultos. Esta puede ser una de las causas de los muchos problemas que afectan a la formación de profesores. Asimismo, Lunenberg y Willemse (2006) afirman que los FP ingresan a esta profesión por una de las dos siguientes razones: porque fueron excelentes profesores en otros niveles educativos o porque son expertos en un área científica particular.

Ahora bien, el concepto de buen formador de profesores no se encuentra ampliamente difundido en la literatura, o bien, se utilizan otros conceptos, como formador de profesores efectivo, también el de formadores de profesores de calidad. Se encuentran también perfiles del FP competente, como sinónimo de buen FP (Zabalza, 2009). En este sentido, organizaciones profesionales como *Australian Institute for Training and School Leadership* (2018), señalan siete estándares para ser un FP efectivo: conoce a sus estudiantes y cómo aprenden; conoce el contenido de su materia y cómo enseñarlo; planea e implementa una enseñanza y aprendizaje efectivos; crea y mantiene entornos de aprendizaje seguros y de apoyo; evalúa, proporciona retroalimentación e informa sobre el aprendizaje de los estudiantes; participa en el aprendizaje profesional; y se involucra profesionalmente con compañeros, colegas y comunidades profesionales. Zabalza (2009, p.78), por otra parte, expone una serie de competencias del FP que son necesarias para el buen desarrollo de su actividad. Estas son: planifi-

car el proceso de enseñanza–aprendizaje; seleccionar y presentar contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; manejar didácticamente las tecnologías de la información; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; relacionarse constructivamente con los alumnos; tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas; evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); reflexionar e investigar sobre la enseñanza e implicarse institucionalmente.

3. Método

El objetivo de este estudio se centró en describir e interpretar las percepciones de los FP sobre lo que para ellos significa ser un buen formador de profesores de Educación Física. Esta unidad de análisis se seleccionó para este artículo, ya que es parte de un estudio más amplio. En una muestra no representativa, participaron en el estudio 202 formadores de 11 programas formativos de EF pertenecientes a universidades públicas.

Se aplicó el cuestionario de percepciones de los formadores, de Sá (2007), que incluye la cuestión en la que se focaliza este artículo: el concepto de buen formador de profesores que poseen los docentes universitarios. El cuestionario completo fue traducido del portugués por el primer autor de este artículo y posteriormente, para la validación de contenido, se envió a cinco expertos en el tema, tres mexicanos y dos extranjeros. Una vez hechos los ajustes sugeridos, se aplicó a 34 FP de una universidad. Esta aplicación se hizo dos veces a los mismos formadores para valorar su consistencia temporal. Las aplicaciones se hicieron con un intervalo dos semanas entre sí. La consistencia temporal de la cuestión utilizada en el presente artículo fue superior a 90%. La versión definitiva del cuestionario se envió por correo electrónico a los directores o coordinadores de los programas de formación de profesores de EF de universidades públicas mexicanas. Los directores y coordinadores designaron a un FP que nos auxilió en la aplicación impresa del instrumento. Estuvimos en contacto permanente con dichos FP, quienes, en una reunión de la Asociación Mexicana de Instituciones Superio-

res de Cultura Física (AMISCF AC), nos entregaron los cuestionarios respondidos.

Los datos recogidos fueron procesados y codificados directamente en los cuestionarios, mediante el Análisis de Contenido (Bardin, 2002), en primera instancia. La categoría de análisis elegida para este artículo fue el concepto de buen formador de profesores. Dado que en estudios previos (Sá, 2007) se había empleado el mismo cuestionario utilizado por nosotros, nos valimos de los mismos indicadores temáticos encontrados en las respuestas de la categoría analizada (Tabla 1). Aun así, en nuestro análisis estuvimos atentos a la ocurrencia de indicadores “nuevos”, pero estos no surgieron, por lo que no tuvimos necesidad de agregar, eliminar o cambiar indicadores.

Al término de la etapa descrita, se cuantificaron las respuestas y se realizó un tratamiento estadístico descriptivo de frecuencias y porcentajes.

4. Resultados

En el cuestionario se incluyeron preguntas para averiguar también los datos socio-profesionales de los FP, que se muestran en primer lugar. La muestra de 202 FP se caracterizó porque el 72.77% (147) son masculinos y el 27.22% (55) femeninos. El 54.44% (112) tienen formación inicial en EF o un programa afín, en tanto que el 30% (62) tienen estudios distintos. La media de edad es de 41.15 años. Aproximadamente un 62% posee maestría o doctorado. Cerca del 55% cuentan con menos de diez años de servicio como docente en la Educación Superior. Alrededor del 40% son profesores de tiempo completo en su universidad. Casi el 30% de los FP combinan el ejercicio de la profesión docente en la Educación Superior con la enseñanza en la Enseñanza Básica o Media, impartiendo la asignatura de EF. Un poco menos del 40% imparte en el programa de su universidad disciplinas o asignaturas prácticas; un 25% asignaturas del área de Ciencias de la Educación; un 17% del área de las Ciencias Biológicas; 10% de Ciencias Sociales y Humanidades; 4% imparte asignaturas vinculadas con el trabajo científico, y menos del 1% dirige las prácticas de enseñanza.

Los resultados de las percepciones asociadas al buen FP que poseen los participantes del estudio se exponen a continuación en un orden decreciente; es decir, de acuerdo con las frecuencias y porcentajes en que fueron codificadas las respuestas, tal como se muestran en la Tabla 1. Los resultados de cada indicador temático se irán mostrando además con extractos de las respuestas dadas por los FP, que ejemplifican y describen cada uno de los indicadores temáticos utilizados para el análisis. Tanto las frecuencias como los porcentajes mostrados corresponden a los indicadores y no a los participantes. O sea, que en cada respuesta analizada pudieron estar presentes uno o más de los indicadores usados.

Tabla 1. Características del buen profesor universitario/formador de profesores de EF

Indicadores temáticos	f	%
Características profesionales/personales	131	32.75
Competencia/formación científica-pedagógica	117	29.25
Roles/funciones	81	20.25
Gusto por la profesión/enseñanza	19	4.75
Experiencia profesional/enseñanza	12	3.00
Otros	8	2.00
No responde	32	8.00
Totales	400	100%

Nota: Elaboración propia.

4.1. El buen formador de profesores. Rasgos de su personalidad y características profesionales

En este indicador de características personales y profesionales se identificaron 131 respuestas, lo que representa el 32.75%, con relación al total de códigos, no al total de los participantes. Los FP participantes resaltan como características preponderantes, en los buenos FP, los rasgos personales, sociales y profesionales del grupo al que pertenecen. Señalan que un buen FP es alguien amistoso, buen compañero, comprensivo, sincero, honesto, amable, educado, respetuoso y empático, entre otros calificativos. O

bien, las respuestas giran en torno a indicadores de las características o actitudes profesionales, como el profesionalismo, ser autocrítico, dedicado, exigente, reflexivo, puntual, o que actúa de acuerdo con principios éticos-morales, entre otros.

Los siguientes extractos de las respuestas muestran ejemplos de esta concepción:

- Es una persona con buen carácter, alegre, pulcro, social, honesto (Formador 908).
- Que sea educado, que su imagen represente vitalidad, personalidad, constancia, paciente (Formador 1209).
- Está abierto a las nuevas ideas y participa en ellas (Formador 28).
- Es empático, se pone en el lugar de los estudiantes porque él mismo lo fue (Formador 7).
- Es aquel reflexivo y propositivo, y sobre todo transmitir todo esto a sus alumnos (Formador 72).
- Es responsable y ético (Formador 31).
- Aquel que esté comprometido con su labor (Formador 304).
- Un profesional comprometido, con valores éticos y con deseo de servir (Formador 408).

4.2. El buen formador de profesores. Formación y competencia científico-pedagógica

En segundo lugar, con un porcentaje un poco menor (29.25%) que la anterior, y que corresponde a una frecuencia de 117 veces que se da este tipo de respuestas, está un indicador que incluye factores que tienen que ver con la formación y la competencia profesional y sus capacidades para investigar. Es decir, los profesores universitarios mencionan como buenos FP a aquellos que demuestran sus conocimientos y competencias pedagógicas y didácticas, metodológicas, en la planificación, la organización, la dirección y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Enseguida se ejemplifica con algunos extractos de sus respuestas:

- Una persona con capacidad pedagógica (Formador 1214).
- Con amplio conocimiento sobre Salud, Educación, Psicología y todo lo relacionado con ciencias que intervienen en la motricidad y ámbito deportivo (Formador 202).
- Que domine diferentes áreas de conocimiento Computación, Inglés, Educación Física, Deporte, Didáctica (Formador 410).
- Tener conocimientos sólidos (Formador 1414).
- Competente en conocimientos, habilidades, hábitos (Formador 805).
- Un conocimiento amplio junto con experiencia en la materia (Formador 601).
- Versátil en métodos y técnicas de enseñanza (Formador 809).
- Un profesor con una preparación actualizada con un amplio repertorio de habilidades para enseñar (Formador 414).

También se incluyen en este indicador elementos que remiten a la capacidad de comunicar que el profesor demuestra. Algunos extractos:

- Debe ser un buen transmisor de conocimientos a sus alumnos y un motivador para sensibilizar a sus alumnos para que sean unos entusiastas de su profesión (Formador 1208).
- Transmisor de conocimiento, paciente, claro (Formador 424).
- Abierto al diálogo, los cuestionamientos y discusiones (Formador 1001).

Finalmente, se incluyen también a aquellos que demuestran sus capacidades para investigar y actualizarse de manera permanente. Ejemplos:

- Un docente que promueve la investigación además de transmitir conocimientos (Formador 262).

- Es aquel que cuenta con una formación que tenga un pensamiento científico (Formador 12).
- Una persona capaz de actualizarse (Formador 1).
- Quien se preocupa y se ocupa por prepararse constantemente (Formador 401).

4.3. El buen formador de profesores. Roles o funciones

El tercer indicador temático con mayor frecuencia (81) y porcentaje (20.25%), fue el asociado con factores relacionados con las funciones y roles que los FP desempeñan o promueven en los estudiantes: como aquel que transmite conocimientos, experiencias, valores, o que abre el horizonte a los estudiantes y desarrolla el sentido crítico y voluntad de saber más, aquel que es un agente de desarrollo, el generador de aprendizaje. Los extractos de abajo lo muestran:

“Es una persona que enseña a pensar, tomar decisiones, reflexionar, a resolver problemas que se le presenten” (Formador 428). “Que respeta la individualidad de c/u de sus alumnos, toma en cuenta sus necesidades e intereses para promover aprendizajes” (Formador 4).

Los roles se asocian casi con exclusividad a la docencia.

4.4. El buen formador de profesores. Gusto por la profesión.

El buen FP se relaciona, en este indicador, al hecho de revelar, a través de su comportamiento y de sus actitudes, el gusto y/o el disfrute por su profesión, tales como: demuestra el gusto por lo que hace, denota que hay placer en lo que hace, es apasionado de su profesión. Esta categoría tuvo una frecuencia de 19 respuestas, para un porcentaje de 4.75%. Ejemplo:

“El buen formador es aquel que sabe escuchar a sus estudiantes y que además es capaz de entregarse a su trabajo porque le llena ser docente” (Formador 13).

4.5. El buen formador de profesores. Experiencia profesional.

Este fue el indicador que menor cantidad de veces apareció (12), lo que representa el 3% del total de respuestas. El buen formador de profesores de Educación Física se asocia al hecho de tener experiencia profesional como docente. Aquí un ejemplo:

“Para mí un buen formador de docentes es el que después de mucho tiempo impartiendo clases se nota que tiene la experiencia necesaria” (Formador 255).

Ahora bien, además de los indicadores temáticos mostrados, se identificaron algunas respuestas que no fue posible clasificar (8), porque no hacían referencia a la pregunta.

5. Discusión de los resultados

En este trabajo se examinaron las percepciones de los formadores de profesores de Educación Física de los programas formativos en las universidades públicas en México. En concreto, el objetivo del estudio fue investigar, a la luz de la teoría de la Socialización Ocupacional, las percepciones de los formadores de profesores sobre lo que es un buen FP de EF. El concepto de buen FP que poseen los participantes en este estudio se encuentra bien afianzado en las características personales y profesionales (32.75%), y en segundo lugar vinculan el concepto de buen formador de profesores con la posesión de una amplia formación y con la competencia científica y pedagógica (29.25%). El concepto que poseen los formadores llama mucho la atención, sobre todo tratándose de un grupo en el cual ellos mismos se encuentran. El hecho de valorar en menor medida los conocimientos científicos y los saberes que deben hacer que sus estudiantes adquieran, además de las formas en la que los organizan, los presentan y los evalúan, denota una concepción incompleta o no merecedora de consideración en las universidades. Puede ser que esta generación de formadores aún siga conservando las creencias que pudieron ser reforzadas mientras que ellos estudiaron su licenciatura, es decir, que tuvieron una socialización anticipatoria, profesional y probablemente también organizacional, donde el

discurso de la práctica deportiva en sí misma era (es) la característica que define el programa formativo. Esta situación está cambiando, pero al analizar los resultados mostrados, preocupa que sea demasiado lentamente. Por supuesto que este dato en particular, de colocar las características personales y profesionales por encima de la formación científica y pedagógica (aunque sea ligeramente), como las principales características de un buen formador, está en completa contradicción con lo que la literatura señala, a pesar de que, como lo apunta Cunha (2010), con relación al concepto de buen profesor no existe una explicación única, sino que existen expectativas por parte de profesores y estudiantes sobre el papel que cada uno debe tener en la universidad. Asimismo, Soares y Cunha (2010), al analizar la complejidad de la enseñanza en la Educación Superior, señalan una doble perspectiva docente, institucional y personal. “Desde el punto de vista institucional, el desarrollo profesional puede entenderse como un conjunto de acciones sistemáticas encaminadas al cambio de las creencias y los conocimientos profesionales de docentes, lo que supone una gestión capaz de alterar la propia institución” (p.35). En la perspectiva personal, el desarrollo profesional supone una disposición de búsqueda permanente, “una disposición para reflexionar colectivamente sobre las prácticas, las actitudes y las creencias individuales y colectivas, apertura para el cambio” (p.35). En una perspectiva menos centrada en la figura del formador y más centrada en el aprendizaje, Chickering y Gamson (1987) mencionan siete principios de la práctica del buen docente: 1. Alienta el contacto entre el estudiante y el profesorado de la universidad. 2. Estimula la cooperación entre los estudiantes. 3. Promueve el aprendizaje activo. 4. Proporciona retroalimentación inmediata. 5. Subraya el tiempo en la tarea. 6. Comunica altas expectativas. 7. Respeto los diversos talentos y las formas de aprendizaje. Finalmente, como Moore (2004) expresa, no existe una forma única de referirse al buen profesor universitario, el autor identifica tres discursos dominantes en este intento por identificar al buen formador de profesores. Uno de los discursos mencionados relaciona el concepto de buen formador con un sujeto carismático; que es la imagen preponderante

que tienen los formadores que participaron en este estudio. Menciona el referido autor que es la imagen más común en la cultura popular (p.69). Por supuesto, no quiere decir que una persona carismática no pueda ser un buen formador, sino que, llevada esta noción al extremo, puede traer consigo el riesgo de confiar de más en la personalidad y se tendería a desconfiar o desvalorar las competencias pedagógicas y científicas y el resto de las cualidades que podrían definirlo. Los profesores perciben a un buen formador como alguien que cuenta de manera destacada y que además demuestra su formación, sus competencias y sus conocimientos científicos. También los profesores conciben un buen formador en aquellos que demuestran sus conocimientos y sus competencias pedagógicas, didácticas y metodológicas, ya sea en la planificación, en la organización, en la dirección y en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. En el estudio de Sá (2007) los formadores perciben al buen formador como poseedor de estas características. El presente estudio reporta resultados que no son coincidentes con los de Sá (2007) en cuanto al grupo representado por los formadores, para quienes las competencias científicas y pedagógicas quedan en un plano importante, pero ligeramente menor a las características de la personalidad y a las actitudes. Las funciones que los formadores desarrollan en su enseñanza dentro de la universidad también son características que son consideradas por los docentes para clasificarlos como buenos FP. El buen FP desde esta perspectiva es entonces aquel que transmite sus conocimientos, sus experiencias, sus valores, o que les abre el horizonte a los estudiantes y desarrolla el sentido crítico y la voluntad de saber más, aquel que es un agente de desarrollo y un generador de aprendizajes.

6. Conclusiones

El propósito de este estudio fue averiguar las percepciones de los profesores universitarios, formadores de profesores, de universidades mexicanas, sobre lo que es un buen formador de profesores de Educación Física. Las siguientes conclusiones parecen justificadas con base en nuestros hallazgos. Encontramos que los FP

de nuestra muestra vieron a los buenos FP (es decir, a sí mismos, como grupo profesional) muy valorados desde sus características personales, en la realización de tareas profesionales o en las competencias científicas y pedagógicas que “debería” poseer, pero, aparentemente, desde la perspectiva de un sujeto aislado. Llegamos a esta conclusión, debido a que los FP participantes no mencionan en sus respuestas la perspectiva del trabajo colectivo dentro de la propia institución o de la comunidad profesional. El hecho de que alrededor del 60% de los participantes en el estudio sean profesores de tiempo parcial, puede contribuir en la anterior definición de buen FP principalmente como sujeto que hace su trabajo de manera individual. Esta percepción puede ser una extensión del contexto de la escuela básica o media, donde, como profesores de EF, por lo regular también trabajan en condiciones de aislamiento profesional (el 30% de los FP de este estudio son también profesores de esta asignatura escolar fuera de la universidad y un 40% de FP imparten asignaturas prácticas en el programa formativo de su universidad). Creemos, asimismo, que el hecho de responder la cuestión planteada en este estudio puede estimular a los participantes hacia la reflexión de su rol profesional. No obstante, al tratar de caracterizar al buen FP de EF, existe poca claridad conceptual y percepciones diversas y ambiguas. Creemos que es necesario seguir indagando sobre las características de los FP de EF y discutir sobre un posible perfil profesional que sea utilizado como una guía en la selección, incorporación y formación de los FP de las universidades mexicanas. En tal discusión, sería deseable la participación, no solo de investigadores, sino de los propios FP, con la finalidad de contribuir a la calidad de la formación de los profesores de EF en nuestro país, mediante el establecimiento de requisitos de calidad ampliamente fundamentados y explícitamente compartidos entre nuestras comunidades profesionales. Para finalizar, creemos que los programas formativos deben poner mayor atención en el desarrollo profesional de sus FP, como en el establecimiento de criterios para las nuevas incorporaciones, basados a su vez en una política estatal que privilegie una formación más sólida desde el punto de vista científico y más acorde con los roles que debe jugar un formador en la universidad actual.

Y, por otro lado, los propios FP deberíamos de procurar la formación permanente con la conciencia de que la disposición al cambio se complementa con la voluntad institucional.

Referencias

- Arredondo, M. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 473-486. <https://bit.ly/2LpaqYC>
- Australian Institute for Training and School Leadership (2018). National Professional Standards for Teachers. <https://bit.ly/2Lq25nk>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Akal.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. TNTEE Editorial Office. <https://bit.ly/2Ro2ISi>
- Burden, J., Harrison, L., & Hodge, S. (2005). Perceptions of African American faculty in kinesiology-based programs at predominantly White American institutions of higher education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 224-237. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599283>
- Carvalho, M. (2003). *Percepções de formadores de professores em educação física no ensino superior universitário*. (Tesis de maestría). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Casey, A., & Fletcher, T. (2012). Trading places: from physical education teachers to teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 362-380. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.362>
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3-7. [https://doi.org/10.1016/0307-4412\(89\)90094-0](https://doi.org/10.1016/0307-4412(89)90094-0)
- Cunha, A. (2010). Representação do “bom” Professor: O “bom” Professor em Geral e o “bom” Professor de Educação Física em Particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52. <https://bit.ly/2s1p1mk>

- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263. <https://doi.org/10.1080/17408980600986306>
- Fletcher, T., & Casey, A. (2014). The challenges of models-based practice in physical education teacher education: A collaborative self-study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 403-421. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0109>
- Goe, L., & Stickler, L. (2008). Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research. *TQ Research & Policy Brief*. National comprehensive center for teacher quality. <https://bit.ly/2rRCCMN>
- González, M. (2016). *Percepciones de los Formadores y de los Estudiantes de Educación Física de las Universidades Públicas de México*. (Tesis doctoral). Universidade de Lisboa, Lisboa. <https://bit.ly/2PdaueZ>
- Goodwin, A., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>
- Graber, K. (1993). The emergence of faculty consensus concerning teacher education: The socialization process of creating and sustaining faculty agreement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 424-436. <https://doi.org/10.1123/jtpe.12.4.424>
- Graber, K., & Schempp, P. (2000). The influence of a generalist-taught methods course. *Physical Educator*, 57(4), 178. <https://bit.ly/2Yo9bOz>
- Graber, K., Erwin, H., Mays, A., Rhoades, J., & Zhu, W. (2011). A national profile of teacher education faculty: The construction of an online survey. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(4), 245-256. <https://doi.org/10.1080/1091367x.2011.594353>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-Studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.007>
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.004>
- Lawson, H. (1987). Occupational socialization, cultural studies, and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 265-288. <https://doi.org/10.1123/jtpe.7.4.265>
- Lee, H., & Curtner-Smith, M. (2011). Impact of occupational socialization on the perspectives and practices of sport pedagogy doctoral students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 296-313. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.296>
- Lunenberg, M., & Willemse, M. (2006). Research and professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/02619760500478621>
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R., & Sintonen, S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 211-227. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317>
- MacPhail, A. (2014). Becoming a teacher educator: Legitimate participation and the reflexivity of being situated. In A. Ovens, T. Fletcher (Eds.). *Self-study in Physical Education Teacher Education* (pp.47-62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05663-0_4
- McCullick, B. (2001). Practitioners' perspectives on values, knowledge, and skills needed by PETE participants. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 35-56. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.1.35>
- McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P., & MacPhail, A. (2017). Physical education teacher educators'

- views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport Education and Society*, 22(7), 812-824. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1075971>
- McEvoy, E., MacPhail, A., & Heikinaro-Johansson, P. (2015). Physical education teacher educators: A 25-year scoping review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 51, 162-181. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.005>
- Mitchell, M. (2006). The Physical Education Teacher Education Faculty Shortage. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(3), 3-56. <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597835>
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teacher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203420270>
- Richards, K., Templin, T., & Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134. <https://doi.org/10.1123/kr.2013-0006>
- Ruiz, G. (2015). *La formación del profesorado de Educación Física en México: necesidad de un cuerpo troncal* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura. <https://bit.ly/2RmQxFs>
- Sá, C. (2007). Socialização profissional em educação física percepções de formadores e estudantes do ensino superior politécnico (Tesis doctoral). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. <https://bit.ly/2Ls9ant>
- Soares, S., & Cunha, M. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9788523211981>
- Swennen, A., & van der Klink, M. (2009). Becoming a teacher educator: Voices of beginning teacher educators. In A. Swennen, L. Shagrir, & M. Cooper (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp.91-102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2_7
- Van Der Mars, H. (2011). Reflecting on the state of US doctoral PETE programs... "Houston, we've had a problem". *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(2), 189-208. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.2.189>
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor Universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5), 68-80. <https://bit.ly/36ggtwn>

CÓMO CITAR:

González-Villalobos, M. F., López-Taylor, J. R., Díaz-Villanueva, A. I., & Jáuregui-Ulloa, E. E. (2019). Percepciones y caracterización de profesores universitarios mexicanos de educación física sobre el buen formador de profesores y los programas formativos. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(2), 99-109. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2.pp99-109>