

PRÁCTICAS DOCENTES Y EXPECTATIVAS DE LOS EMPLEADORES. UNA MIRADA A SUS RELACIONES EN PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

TEACHING PRACTICES AND EMPLOYERS' EXPECTATIONS. A LOOK AT THEIR RELATIONS IN PHYSICAL EDUCATION PERSPECTIVE

*Luis Carlos Pérez Ferro**
*Sonia López Domínguez***
*Martha Arenas Molina****

Resumen

El sentido general de la indagación consistió en la descripción de la práctica docente del licenciado en educación física de la UPN y la expectativa que los empleadores tienen de ella. Se establecieron las posibles correlaciones. El marco general de la teoría implicó la propuesta de formación por competencias. Se utilizó el enfoque cualitativo y se reunieron las características de los tipos descriptivo y correlacional. Las expectativas de los empleadores basadas en las competencias y categorías como la comunicación verbal, comunicación no verbal y corporal, evaluación, planificación de la clase, estilo de enseñanza y la relación maestro alumno, según el método estadístico utilizado, son cumplidas por los empleadores, tal como se evidenció en las observaciones realizadas a la práctica pedagógica.

Palabras clave: prácticas docentes, pedagogía, licenciado, educación física, expectativas, empleadores.

Abstract

The general sense of the research was the description from the Graduate Student in Physical Education of UPN, and the expectation that employers have. The possible correlations were established. The general framework of the theory involved the proposal for competence training. Qualitative approach was used, and the features of both descriptive and correlational types were collected. The expectations of employers based on skills and categories such as verbal communication, nonverbal and body communication, assessment, lesson planning, teaching style, and student-teacher relation. According to the statistical method used, these are accomplished by employers, can be proved in the observations made in the pedagogical practice.

Keywords: teaching practice, education, graduate, physical education, expectations, employers.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 23 de agosto de 2013

* Psicólogo, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Humanista e investigador. Profesor asistente de la Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Estudios en Educación y Experiencia Corporal UPN. Correo electrónico: lcperez@pedagogica.edu.co

** Profesora de planta, Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación y Desarrollo Social, CINDE-UPN. Grupo de estudios en Educación y Experiencia Corporal UPN. Correo electrónico: solopez@pedagogica.edu.co

*** Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad la Gran Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Profesora asistente de la Facultad de Educación Física. Grupo de Estudios en Educación y Experiencia Corporal UPN. Correo electrónico: marenas@pedagogica.edu.co

Introducción

Se presenta, mediante el ejercicio investigativo, la correlación entre la práctica docente del licenciado en educación física de la UPN y la expectativa que los empleadores tienen de ella. Su sentido general apoya la idea de correspondencias y/o discrepancias, que, una vez se señalan, constituyen un importante punto de partida para la actualización y refinamiento de la intención curricular del programa licenciatura (PCLEF UPN) y su posible cercanía con las demandas de los empleadores. Así, se advierte que la práctica pedagógica vuelca en la acción los conocimientos editados en la academia. La escritura se organiza en cuatro secciones: introducción, método, resultados y referencias.

Sobre las prácticas pedagógicas docentes

Para Vasco (2001), hablar de práctica es hablar de acción, pero hablar de pedagogía es dialogar con un saber teórico; y hablar de teoría es expresar un sistema de ideas y de conceptos acerca de los fenómenos de la realidad. Entonces, la práctica pedagógica es la concreción de un sistema de ideas que se manifiestan en un conglomerado de acciones al interior de las instituciones educativas o fuera de ellas para cumplir algunos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre.

De acuerdo con Campos (2004, p. 6), etimológicamente, la práctica (del griego *praktikós*) se refiere al ejercicio de una actividad o facultad según reglas particulares y a la aptitud del que realiza el ejercicio, quien habrá de estar habilitado para hacerlo de nuevo. Se puede entender la práctica como una actividad continuada, una costumbre o un modo de ser y constituye tanto una actividad para adquirir destrezas y habilidades como una demostración de que estas finalmente se adquirieron.

Las prácticas pedagógicas no están referidas exclusivamente al aula de clase, sino al conjunto de acciones de tipo pedagógico-didáctico (patio, laboratorios, canchas, etc.), lo cual está situado en las transformaciones que el lenguaje hace de los cuerpos, lo que tiene que ver con las maneras de actuar, sentir y pensar.

Lo pedagógico adquiere, en esta perspectiva, una mirada centrada en las formas y métodos involucrados con la educación; es un espacio disciplinar cuyo eje teorizante apunta al hallazgo y significación de estructuras teóricas, que hagan proclive mejores maneras de desarrollar el acto educativo. La pedagogía constituye, además, un ideario filosófico, cuya preocupación se

centra, entre otras, en la finalidad de la educación, en su sentido teleológico. En otro nivel, la didáctica, aun cuando pretende hacer también una reflexión disciplinar de las maneras de posibilidad del escenario educativo, centra su interés en la dinámica de los materiales, medios y mediaciones, que en la relación enseñanza-aprendizaje mejoran, potencializan y perfeccionan la construcción del conocimiento. Puede entenderse como la praxis de los sistemas pedagógicos.

De esta manera, la práctica pedagógica es una práctica discursiva inscrita en el saber de la educación, que entre sus múltiples objetos destaca el otorgamiento de sentido a lo que dice y hace el maestro en el aula. La educación hace consideraciones de toda índole sobre las prácticas pedagógicas, les da matiz y les otorga sentido. En esta mirada, la educación es un macroproceso propio de la condición humana, cuyo eje central reside en la producción, cuidado a la tradición, refinamiento, construcción y trasmisión de conocimiento. La acción educativa debe ser mirada de manera transdisciplinar en sus diversos componentes, entre los que se destacan la díada enseñanza y aprendizaje. En este horizonte, tanto lo uno como lo otro son subsidiarios de la educación y guardan sujeción a sus determinaciones filosóficas. La enseñanza, que tradicionalmente se ha reservado a los procesos relacionados con la acción del profesor –teoría de la enseñanza– es solo una parte de la educación, hace falta la mirada del estudiante –teoría del aprendizaje–, en donde, desde diversas disciplinas científicas como la psicología, o la sociología, se enuncian principios teóricos que son sustantivos al desarrollo cognitivo de la especie. Toda esa disertación gravita sobre el aprendizaje. Sin embargo, dentro de los procesos de construcción del conocimiento, no todos los niveles tienen las mismas intencionalidades, tampoco todas las formas de educar son las mismas en coherencia con los distintos tipos de conocimiento. El espectro discurre desde los conocimientos propios de los oficios y las artes, a través de técnicas particulares, hasta la abstracción más depurada de aspectos lógicos y teóricos anclados a los modelos de las ciencias naturales y sociales. Los primeros, hechos sobre métodos, son de más de naturaleza instruccional, los segundos, y no por ello más importantes, de juicio lógico, en cuyo caso la demostración y/o comprobación ocupa un lugar prominente.

Como se venía señalando, el término práctica proviene del latín *practicem* y del griego *praktike*. Está relacionado con el griego *prasso*, que significa hacer o practicar. Conceptualmente, presenta múltiples acepciones. Por

extensión, es una actividad destinada a obtener un resultado cuyo significado en algunos contextos se asemeja a la fundamentación de tipo moral. Por ejemplo: la circuncisión es una práctica normal entre los judíos.

Por consiguiente, la aplicación de los conocimientos adquiridos bajo la dirección de un maestro puede convertirse en una práctica, que se convierte en pedagogía cuando sobre esta se reflexiona; es decir, la práctica pedagógica nace cuando las acciones educativas se reflexionan desde la interpretación que se pueda dar dentro o fuera del aula, con el objeto de entender la relación que se da entre la enseñanza y el aprendizaje.

La práctica pedagógica conduce a complementar el fenómeno de la enseñanza, sin que esto signifique que la enseñabilidad debe ser necesariamente en el aula, lo que indica desde esta mirada que el espacio puede ser cualquiera. Esta es una de las razones que conduce a dinamizar las acciones en las que se desenvuelve la práctica pedagógica para determinar su esencialidad, en la que el ejercicio de acción necesariamente, si es un proceso de enseñanza, requiere de la intersubjetividad de los frentes partícipes, es decir, de la relación docente-estudiante.

Entonces, ¿qué significa ejercer la práctica pedagógica? ¿Qué significa para los que están involucrados en ella? Para aclarar los anteriores interrogantes, se requiere que el maestro tome sus propias prácticas y las problematice a través de múltiples voces. El contexto de la enseñanza no es una zona neutral donde se demuestra un estilo particular de enseñar. Por el contrario, fortalece una idea específica, donde se puede decir que es un contexto político por cuanto privilegia determinados intereses, valores y prácticas necesarios para mantener un statu quo, e irónicamente para mantener el estado de dependencia en que se encuentra el profesor. Al transmitir un saber, se abrazan ciertas orientaciones particulares acerca de conocer y aprender.

El cuestionamiento crítico de la práctica pedagógica permite establecer relaciones entre enseñar y la capacidad de ser agentes de cambios a través de profundos compromisos de justicia social, empoderamiento personal, aceptación de las diferencias; las contradicciones, los desafíos, los cambios; en fin, mediante el cuestionamiento de los aspectos educativos relacionados con la conducta.

El lenguaje y la voz personal de los participantes también juegan un papel esencial al enseñar. A pesar de que todos los maestros hablen el mismo lenguaje, indi-

vidualmente cada uno tiene una voz propia, esto hace parte de la identidad de cada ser humano.

Como se puede ver, el enseñar y la práctica pedagógica está relacionada con múltiples circunstancias que han sido construidas socialmente y además han sido heredadas. Tales circunstancias cambian a lo largo de la vida, con las teorías producidas, con las profundas concepciones y deseos acerca de la educación, con las prácticas que se negocian y con las imágenes que se construyen.

De acuerdo con Reyes (2002), existen dos tipos de práctica: la práctica funcional y la práctica interpretativa. La práctica funcional busca encontrar las estrategias que permitan el desarrollo de la instrucción, lo que mejor funcione, lo que dé mejores resultados para el aprendizaje de los estudiantes entre la gama de posibilidades dadas. Este tipo de práctica intenta buscar solución a problemas específicos de la enseñanza y, por tanto, prescribe solución y formula rumbos a seguir para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Esta práctica es de tendencia empírica, centrada en el hacer, más que en el ser.

La interpretativa se refiere a la práctica pedagógica que constituye una búsqueda de sentidos, es la búsqueda de teorías que vayan más allá de las metodologías y de las estrategias de enseñanza. Por tanto, para su investigación se requiere de un modelo interpretativo, crítico, adelante de la acción, hacia la teorización. Este es el tipo de práctica que nos permite identificar qué es lo que está sucediendo en el aula de clase y asignarle sentido a la acción desde el punto de vista de los estudiantes y profesores. Es también una práctica investigativa sobre la acción del maestro que busca producir nuevos conocimientos y avanzar sobre lo ya conocido en educación. Esta es una práctica socialmente construida de naturaleza histórica, que depende bastante del contexto del cual surge y que está siempre en evolución.

Arquitectura de la expectativa

En el tomo X de la *Metamorfosis*, el poeta y mitógrafo latino del siglo I a. C. Ovidio, *Publius Ovidius Naso*, presenta la historia del rey Pigmalión (Rovira, 2006). Este hombre, rey de Chipre, y de amplio sentido estético e ideal de perfección, renunció al amor de la mujer tras no hallar para sí una consorte que reuniera sus condiciones. Dadas sus importantes destrezas artísticas, hizo una escultura de una mujer, la de sus sueños. Sin embargo, en el transcurso de la construcción se dio

cuenta de su belleza, enamorándose de su creación. Le hizo toda suerte de regalos, vestidos, joyas y lo imaginable, pero siempre sin respuesta. Intento rozar sus labios con los de ella, también sin eco. Entonces desconsolado pide ayuda a los Dioses, y Afrodita, como resultado, le da vida a su creación. Finalmente, en otras versiones, Galatea, nombre de la obra que cobró vida, se desposa con Pigmalión; el fruto del amor es *Pafos*.

“Ten cuidado con lo que desees, se puede convertir en realidad”, frase lapidaria, ampliamente conocida del dramaturgo Irlandés Oscar Wilde (Congrains, 1989), señala la poderosa fuerza de nuestras expectativas vitales, hasta el punto de considerarlas de ocurrencia altamente probable, si solo las deseamos.

Y ¿quién no piensa acaso en el futuro? ¿Quién no ha entrado en preocupación por lo que espera de su suerte en medio de la incertidumbre? No solo es una condición existencial individual, es también una característica del medio social; del proyecto de vida. ¿Qué vas a hacer en el futuro? ¿Qué vas a estudiar? ¿Cómo sobrevivirás? O mejor, ¿qué expectativas tienes de la vida?

Como Pigmalión, es posible señalar que todos tenemos una arquitectura más o menos estable del futuro y que vivimos en pos de ello. En el mito, las expectativas del rey desbordaban el mundo circundante, su esperanza de belleza no coincidía con lo que experimentaba. Tanto lo deseó que se cumplió.

En el mundo de la ciencia social, así como el de los procesos de la mente, se ha señalado la expectativa como categoría de estudio. A finales de la década de los sesenta, Robert Rosenthal y Lenore Jacobson (West y Turner, 2005), describieron el *efecto Pigmalión*, o como también se conoce *profecía autocumplida* o *autorrealizada*. Este efecto consiste, en palabras simples, en que el cumplimiento de lo esperado es consecuente con las acciones tomadas en principio. El experimento clásico que sostiene la teoría se realizó con un grupo de maestros de primaria, a quienes se informó que el conjunto de sus estudiantes había sido objeto de una evaluación y que sus resultados eran superiores y muy satisfactorios. A la postre, después de ocho meses, todos los mencionados estudiantes obtuvieron calificaciones sobresalientes.

En el experimento, la muestra contenía en realidad un porcentaje pequeño de reales buenos estudiantes, los demás de rango diferente. Sin embargo, la expectativa de los maestros, de naturaleza positiva, hizo que todos

sus estudiantes obtuvieran calificaciones altas. Rosenthal y Jacobson coligieron de la experiencia que la alta expectativa de los maestros originó los respectivos resultados. Las expectativas determinan el conjunto de acciones que realizamos para lograrlas.

Al respecto, y volviendo a la frase de Wilde, se indica que las expectativas y/o, para nuestro caso, deseos, son los artifices de la vida futura. De ahí el cuidado que advierte el irlandés en cuanto a las cualidades de lo deseado. Podrían ser reales. En esta lógica, se subraya la paradoja existente entre la naturaleza fantasiosa e irrealizable de los sueños y la amplitud máxima posibilidad de realización.

Pero, ¿qué es una expectativa? ¿En qué consiste? Empezaremos por señalar que el estudio sistemático de la expectativa es relativamente reciente. En este artículo, se enunciarán algunas definiciones del término, luego se presentarán muy resumidamente dos de las principales teorías: La primera, en el marco de la motivación humana: *teoría de la expectativa* de Vroom (Mankelinas, 2007), y la segunda, en relación con la empresa y la productividad: *prospect theory* de Kahneman y Tversky (McKean y Pla Mori, 1985).

Expectativa, del latín *expectatum* (“mirado” o “visto”), es la esperanza de obtener o desarrollar una conducta. Está vinculada con las predicciones. Desde el punto de vista social, la expectativa apunta a la previsión realizada por un sujeto acerca del comportamiento de los otros, sobre todo de las posibilidades que ofrece una determinada situación.

La expectativa es una variable de naturaleza cognitiva, sugiere la idea de anticipación; se ha utilizado para explicar y predecir el comportamiento social y es el fundamento emocional de las hipótesis motivacionales; es el ingrediente cognitivo central de dos efectos psicológicos: el efecto Pigmalión y el efecto placebo (Cosacov, 2007).

Señala la posibilidad razonable –más o menos–, cercana probable, de realizar o conseguir algo, ocurrir un suceso o hacerse efectivo determinado evento. Su carácter de razonabilidad, es decir, de *cordura*, la hace contraria a la esperanza, que es irracional y sostenida por la fe. Cuantas más certezas existan sobre el futuro, mayor es la probabilidad de que se cumpla la expectativa.

Globalmente, la noción de expectativa en todas sus versiones y posibilidades de expresión coincide con la figuración de: 1. la incertidumbre, 2. los hechos probables y 3. el tiempo futuro (McKean y Pla Mori, 1985).

Estas categorías-características señalan lo medular de la arquitectura del concepto, en cuyo caso mostraría, sintéticamente, la posibilidad evaluada y probable de situaciones venideras.

Uno de los aspectos más relevantes conectado a la noción de expectativa es su estrecha inmersión en teorías que abarcan desde aspectos propios del márketing, la publicidad y el desarrollo empresarial hasta categorías vinculadas con la personalidad y la motivación; estas últimas emparentadas con la psicología y las ciencias sociales.

Pero, ¿qué relación tiene la psicología de la motivación y la expectativa? Empezaremos señalando que la motivación es un constructo probable o sistema de hipótesis que describe la dinámica y causalidad de las conductas. La palabra proviene del latín *motivus* (causa del movimiento) y es utilizada frecuentemente para indicar el conjunto de estados psicológicos relacionados con el origen y mantenimiento de las acciones vitales. Recientemente, son numerosos los avances que describen nuevas teorías en cuyo papel protagónico se ubica la expectativa. Tal es el caso de la teoría que lleva el mismo nombre, propuesta por el psicólogo canadiense Víctor Vroom a mediados de la década de los sesenta (Mankeliunas, 2007).

A Vroom le interesaba describir los mecanismos que operaban en la mente de los trabajadores al momento de empezar y desarrollar ciertas actividades. La teoría denota un considerado avance en relación con las posturas anteriores de Maslow (1991) y Herzberg (2003), quienes aportaron elementos importantes para la explicación de los sistemas motivacionales humanos.

El primer investigador diseño, mediante sus trabajos, una ecuación que calculaba la magnitud de la motivación (fuerza), en razón al producto de la multiplicación del valor atribuido a la recompensa (valor), por la confianza o certidumbre de lograr lo propuesto (expectativa).

Figura 1. Modelo simplificado de la teoría de las expectativas de Vroom:
Fuerza = Valor x Expectativa.

Se observa que la expectativa opera en este presupuesto como una variable que dinamiza la acción humana. Si esta tiene escasa o nula magnitud, consecuentemente la fuerza motivacional será menor. Una explicación detallada del modelo en su conjunto verifica que la mo-

tivación (valencia), como se ha dicho, es el resultado del producto de la (expectativa) por la (instrumentalidad) o juicio del sujeto acerca de la recompensa.

La *valencia* es definida como el grado de deseo que un sujeto posee para conseguir o alcanzar un objetivo. La variable es diferente en cada individuo y puede, a su vez, modificarse a través del tiempo. Los valores admiten en esta ecuación los números comprendidos entre -1 y 1. Si la persona no desea un resultado particular específico (ser víctima de una ruptura amorosa), el valor será -1 y lo contrario: 1, (lograr intimidad).

La *expectativa* está representada por la esperanza o confianza en que el esfuerzo utilizado producirá lo que se espera. El valor oscila entre 0 y 1. Aquí la personalidad, la percepción de sí mismo y la propia formación operan como aspectos afluentes.

La *instrumentalidad* deriva de la magnitud de lo alcanzado con el desarrollo de la acción. Es la valoración o recompensa que recibe el sujeto. En otras palabras, el esquema global: *valencia-expectativa e instrumentalidad* representa que la motivación es el producto del valor anticipado de un logro por la posibilidad que ve de conseguirlo.

Una mirada diferente de la expectativa está señalada en la correspondencia de uno de sus significados: (incertidumbre), con los estudios de la teoría de la decisión de Kahneman y Tversky (McKean y Pla Mori, 1985). Al respecto, estos psicólogos israelíes estudiaron cómo las decisiones en caso de incertidumbre son variables mediante la presentación de enunciados o situaciones en apariencia diferentes, pero con sentido similar.

La relevancia que tiene la teoría para la noción de expectativa estriba en que ellos centraron sus investigaciones -las decisiones que la gente tenía que tomar- siempre en caso de incertidumbre, escenario donde la expectativa cobra fuerza y vitalidad. Se espera, se tiene expectativa, cuando no hay certeza, cuando hay incertidumbre.

El trabajo teórico se fundamentó en un sistema de experimentos que consistían en hacer tomar decisiones a los sujetos participantes. Las conclusiones fueron contundentes. En primer lugar, y como parte de sus postulados fundamentales, señalaron que, al momento de tomar decisiones, la gente tiene una tendencia significativa a eliminar mentalmente las condiciones de incertidumbre y adoptar decisiones en consecuencia. Los investigadores notaron que la gente tiene aversión a los riesgos y evita, de manera importante, las pérdi-

das. Ello no sería novedoso si no se tratase de una serie de situaciones experimentales, donde los sujetos, como ya se mencionó, escogían de dos alternativas iguales, en términos de probabilidad y cálculo estadístico, y diferentes en presentación y formulación.

Los participantes tienden a ignorar esos cálculos o estimaciones matemáticas y sobreponen el miedo a la pérdida y el riesgo. Adicionalmente al hallazgo anterior, estos expertos en la ciencia de lo que se espera, es decir, *expectativa*, consideraron necesario, en la medida que se desarrolló la propuesta, hacer indicaciones sobre algunos *principios o atajos* que la mente usa al momento de decidir. Sintéticamente, se indican ahora los siguientes: 1. *representatividad*, 2. *disponibilidad* y 3. *principio de los datos de base*.

El primer atajo de la mente consiste en ignorar, en un escenario de toma de postura, los datos que constituyen los cálculos matemáticos y de probabilidad, indispensables para el análisis de la magnitud de las muestras, y centrarse en la mera presentación sintáctica de los enunciados.

la *Disponibilidad* se refiere al ejercicio de juzgar algo verosímil por la facilidad de recordar ejemplos del mismo tipo. Muestra de ello lo constituye el ejercicio ampliamente conocido sobre nivel de frecuencia de la letra “K” en una palabra. En lengua inglesa, los sujetos refirieron que la letra “K” aparece con más frecuencia al inicio que en la tercera posición; porque es fácil recordar palabras que inician con una determinada letra. En realidad, la letra “K” aparece el doble de frecuencia en la tercera posición.

El *principio de los datos de base* señala que hay una tendencia a ignorar la información del promedio y pensar que el caso propio y particular es único y fuera de su influencia inherente.

La mirada global de la teoría, utilizada hoy en casi todas las áreas del conocimiento, quiere revelar que es indispensable entrenar a la gente en el reconocimiento profundo de los criterios utilizados en la toma de decisiones cotidianas. Hoy, los desarrollos de la teoría de Kahneman y Tversky, premiados por la APA (American Psychological Association), son un material fundamental en la comprensión de la arquitectura de la mente.

Método

Tipo de investigación

El modelo de investigación usado fue de tipo correlacional, utilizó para el análisis de la información dos variables, la primera de ellas, las prácticas pedagógicas realizadas por los profesores de educación física en los diferentes escenarios en los cuales se movilizan, y la segunda, la variable de expectativas de los empleadores, esto en cuanto a la labor que debe realizar el profesor de educación física en su entorno laboral. El tratamiento de la primera variable nos dio acceso a utilizar la descripción de los fenómenos que se presentaban en los diferentes contextos donde se ubica al educador físico, permitiéndonos explicitar ¿qué hace el educador físico en la cotidianidad de su labor? ¿Cómo se relaciona el educador físico con su entorno laboral? ¿Cómo se desenvuelve en las diferentes situaciones que se le presentan? Y ¿cómo todo esto se ve intervenido en el campo de conocimiento que encierra al educador físico?

Para poder observar la siguiente variable, se formuló una serie de preguntas a modo de entrevista semiestructurada aplicada a los empleadores en los diferentes lugares donde se puede evidenciar que interviene el educador físico: gimnasios, colegios, cajas de compensación, escuelas deportivas, etc. Este acercamiento a las personas que contratan y orientan al profesor de educación física en su labor administrativa permite en cierto modo tener una mirada más global de lo que sería el desarrollo de las prácticas del educador físico y sus concomitantes expectativas.

Toda esta información recolectada en observación fílmica y descripciones tanto de las prácticas pedagógicas como de las entrevistas a los empleadores nos permitió contrastar las dos variables, y con ello poder dar un valor o un resultado de forma concreta, suscitando un valor numérico a cada una de las categorías que más adelante se explicitarán; ello muestra la frecuencia en la cual se presentan en las dos variables.

Población

La población incluida en este estudio está, dada la naturaleza de la correlación, dividida en dos porciones – variables–; cada una cuenta con su peculiaridad en el tratamiento del muestreo. Sin embargo, y de manera general, fue de tipo no probabilístico, lo que supone un procedimiento direccionado a un grupo particular (casos tipo). Nuestros grupos, por un lado, son los *docentes profesores de educación física* y, por el otro, los *emplea-*

dores, que son quienes conjeturan o poseen la expectativa de la práctica. Este último grupo se operacionaliza así: El *empleador* es el sujeto o sujetos que representan una institución que desea contratar un licenciado en educación física y el encargado directo de la selección y supervisión. Se incluye también a los coordinadores de área, directores y supervisores educativos que puedan determinar una expectativa de su práctica.

Criterios de selección de la población

Prácticas docentes

La población seleccionada para la recolección de la información está ubicada primero en los profesores de educación física. La muestra incluyó a egresados tanto de universidades públicas como privadas que se encontraran trabajando en el ejercicio de su profesión. Sus características fueron:

1. hombres y mujeres; 2. sin criterio de edad; 3. más de un año de experiencia y, 4. vinculados a instituciones como: gimnasios, cajas de compensación, colegios del sector privado, colegios del sector público y escuelas deportivas.

El manejo de la información y categorización de la variable práctica docente se elaboró mediante registros fílmicos y transcripciones realizadas por los estudiantes de la licenciatura en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional, así: 31 colegios públicos, 7 colegios privados y 31 cajas de compensación, para un total de 69 observaciones.

Expectativas de los empleadores

Como se mencionó antes, los empleadores, quienes poseen la expectativa en torno a la práctica docente, se constituían como jefes, supervisores y línea de mando directa del profesor. Evalúan administrativa y pedagógicamente el trabajo. Sus características fueron: 1. empleados públicos o privados encargados de la contratación y supervisión de los maestros; 2. jefes de área; 3. rectores y 4. representantes jurídicos de las instituciones educativas-interventores de contrato.

Cada uno de uno de los sujetos entrevistados tiene funciones administrativas en el contexto en el cual se encuentra, lo cual lleva a tener un conocimiento de lo que posiblemente debería hacer el educador físico en ese espacio (medición de la expectativa). Las instituciones participantes en este proceso ascendió a 14.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección, análisis y depuración de la información en la investigación son los siguientes:

Observación-filmación y transcripción

Lo cual corresponde a las diferentes filmaciones que se elaboraron tanto a las prácticas docentes realizadas por los profesores de educación física como a las entrevistas de los empleadores realizadas en los diferentes espacios donde se encontraban desarrollando sus labores diarias.

Entrevista a profundidad semiestructurada

Esta entrevista fue elaborada con una serie de preguntas que permitieron implícitamente abstraer información de las respuestas de los empleadores. Estas medían lo que el educador realizaba en el contexto en el cual se desenvolvía, en cuanto a aspectos educativos y administrativos, permitiendo con ello que los empleadores fueran concisos y no derivaran a otros campos que no eran concernientes con la intención de la investigación.

Método estadístico porcentual

Este instrumento fue utilizado para el análisis de la información en cuanto a la frecuencia y constancia con la que se presenta un dato dentro de la información recolectada, también se usó para dar un valor cuantitativo a la investigación por cuanto nos permite mostrar estadísticas de los datos de las dos variables estudiadas.

Método estadístico proporcional

Este instrumento fue utilizado para el análisis de la información en cuanto a la correlación de las dos variables (prácticas docentes y expectativas de los empleadores), el cual nos arroja una serie de datos presentados (en el capítulo Resultados) a los cuales correspondería si la relación de la competencia con la expectativa se cumple o no. Definido también por Box (2008, p. 52): “distribución de la proporción observada de éxitos y/n ; en algunas ocasiones puede interesarle considerar no el número de éxitos sino la proporción de éxitos y/n ”.

También enunciado por Gutiérrez (2007, p. 69): “el porcentaje o proporción muestral, denotado por p , estará dado por $p=X/n$ ”.

La proporción poblacional, generalmente desconocida, se denotara como $\Pi=K/N$, donde K es el número de unidades buenas o éxitos en la población”.

Resultados

Variable práctica pedagógica

Para el análisis de la información, se toma como referente teórico el capítulo “Hacia una cartografía de las competencias”, del libro *Formación basada en competencias* de Sergio Tobón (2005), desde el cual se parti-

rá para argumentar las diferentes competencias que se pueden evidenciar en las transcripciones de las observaciones y las filmaciones de las prácticas pedagógicas realizadas a profesores de educación física tanto del sector privado como público en el referente a centros educativos, al igual que a instituciones denominadas cajas de compensación.

Luego de haber revisado y examinado el texto que tomaremos como referente para el análisis de la información recolectada, se llega a puntualizar las competencias que se observan en las prácticas pedagógicas así:

Competencias básicas

Son competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por: (1) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; (2) se forman en la educación básica y media, (3) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; (4) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo (Tobón, 2005, p. 67).

Dentro de esta competencia se encuentra: comunicación.

“Competencia comunicativa: comunicar los mensajes acordes con los requerimientos de una determinada situación” (Tobón, 67). Las categorías son comunicación verbal y comunicación no verbal o corporal.

Competencias genéricas

Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Se caracterizan por: (1) aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitir a las personas cambiar de un trabajo a otro, (2) favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo; (3) permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica, y la globalización; (4) no están ligadas a una ocupación en particular; (5) se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje, (6) su adquisición y desempeño pueden evaluarse de manera rigurosa (Tobón, 2005, p. 71).

Entre estas competencias se encuentra: gestión y administración de recurso. “Gestionar recursos de diversos tipos con base en los requerimientos de la producción” (Tobón, 71). Sus categorías son gestión de recursos humanos, gestión de recursos físicos, trabajo en grupo.

Competencias específicas

“Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tiene un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo, y en educación superior” (Tobón, 2005, p. 73). Entre estas competencias se encuentran: didáctica. Sus categorías son: evaluación, planeación de la clase, estilo de enseñanza.

La competencia formativo humana no está definida específicamente por el autor, pero sí se hace referencia a ella:

El desarrollo humano consiste en el conjunto de características biopsicosociales propias de toda persona que se ponen en juego en la búsqueda del pleno bienestar y la autorrealización, acordes con las posibilidades y limitaciones personales y del contexto social, económico, político, ambiental y jurídico en el cual se vive (Tobón, 2005, p. 52).

Las categorías son: normas, relación maestro–alumno, participación, comportamiento.

La competencia conocimiento disciplinar no está específicamente definida por el autor, pero se hace referencia a ella a la hora de definir los contextos en los que se puede presentar una competencia: “los contextos disciplinares hacen referencia al conjunto móvil de conceptos, teorías, historias epistemológicas, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada” (ICFES, 1991, p. 17, citado por Tobón, 2005, p. 62). Sus categorías son: capacidades físicas, acondicionamiento físico, habilidades motrices, deporte.

Luego de haber llegado a determinar los tres parámetros por los cuales se rigen las prácticas docentes –competencias y categorías–, damos paso a la construcción de un cuadro en el cual se pretende dar un orden lógico a la información. En la competencia se ubica lo global de las prácticas docentes *pedagógicas* centrado en tres ejes, básico, genérico y específico, los cuales corresponden a todo tipo de profesiones, luego de ello damos paso al siguiente parámetro, que corresponde al de mayor frecuencia sobre cinco ejes: comunicación, gestión y administración de recursos, didáctica, formativo humana y conocimiento disciplinar, los cuales podrían encerrar la labor docente en cualquier contexto y, por último, nos vamos al eje de subcategoría, en el que se precisa un poco más lo visto en las prácticas pedagógicas correspondientes al profesor de educación física y que subyacen a esas categorías antes mencionadas.

Tabla 1.

* Secuencia de categorías encontradas. La primera columna corresponde al fundamento teórico y la última, a los hallazgos correspondientes en la primera variable.

| Clasificación de la Competencia | Competencia | Categoría |
|---------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| Básicas | Comunicación | Verbal |
| | | No verbal y corporal |
| Genéricas | Gestión y administración de recursos | Física |
| | | Humana |
| | | Trabajo en grupo |
| Específicas | Didáctica | Evaluación |
| | | Planificación de la clase |
| | | Estilos de enseñanza |
| | Formativo humana | Normas |
| | | Comportamientos |
| | | Relaciones maestro-alumno |
| | | Participación |
| | Conocimiento disciplinar | Capacidades físicas |
| | | Acondicionamiento físico |
| | | Habilidades motrices |
| | | Deporte |

Variable expectativas de los empleadores

Para analizar la información que se obtuvo en esta investigación sobre las expectativas que los empleadores tienen de la práctica docente del licenciado en educación física, se utilizaron tres preguntas globales:

1. ¿Qué espera que haga el profesor de educación física en un día de trabajo corriente?
2. ¿Podría describir y clasificar las acciones propias del profesor de educación física?
3. Imagine qué hará el profesor desde lo administrativo, lo pedagógico y lo comunicativo.

Las entrevistas fueron aplicadas a personas que realizan una labor administrativa en el plantel en el cual se desenvuelve el educador físico, así: tres directores de colegios privados, tres administradores de gimnasios y ocho directores de colegios distritales. Se tomaron las tres preguntas descritas anteriormente como eje principal en la discusión ante lo que realiza un educador físico cotidianamente.

Cada una de las entrevistas a los empleadores contiene un registro fílmico y una transcripción en la que se evidencia la veracidad de la información. Según dichas preguntas, los empleadores fueron enunciando lo que para

ellos eran las funciones básicas que debía tener un profesor de educación física, y asimismo las fueron clasificando entre lo administrativo, lo pedagógico y lo comunicativo.

Los empleadores coincidieron en enunciar las siguientes competencias como fundamentales a la hora de la realización de la práctica pedagógica por parte del profesor de educación física: presentación personal, comunicación (verbal, no verbal y corporal) liderazgo, cumplimiento (en cuanto a puntualidad en sus clases y a la hora de entregar calificaciones), gestión de recursos (gestión de recursos físicos, gestión de recursos humanos), administración (evaluación y planificación de la clase), capacitación continua, vocación, conocimiento (disciplinar, etapas de desarrollo, primeros auxilios, vocabulario técnico), estilo de enseñanza, diseño–seguimiento del proyecto educativo institucional, condición física apta para el desarrollo de actividades físico deportivas–cuidado de su cuerpo, formativo humana (enseñanza de valores mediante la educación física, normas, comportamientos, relación maestro–alumno), reconocimiento de talentos y trabajo extracurricular.

Según dichas categorizaciones realizadas por los empleadores, se procedió a realizar la clasificación de las competencias y categorías enunciadas por los empleadores entre competencias básicas, competencias genéricas o competencias específicas.

Presentación personal, comunicación (verbal, no verbal y corporal), liderazgo, cumplimiento (en cuanto a puntualidad en sus clases y a la hora de entregar calificaciones) se clasifican entre las competencias básicas. Sergio Tobón las define así: “competencia comunicativa: comunicar los mensajes acordes con los requerimientos de una determinada situación” y “liderazgo: liderar actividades y proyectos en beneficio personal y de las demás personas, con base en las posibilidades del contexto” (2005, p. 67), en cuanto a presentación personal, que no está definida directamente por Tobón, pero se puede colegir con base en la definición del autor para las competencias básicas: “son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral” (p. 66).

En las competencias genéricas, ubicamos vocación, capacitación continua, que no está directamente definida por Sergio Tobón, pero que se puede incluir en la definición de competencias genéricas. “Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones” (p. 71).

Administración se definió como una competencia aparte de gestión de recursos, debido a la misma teoría de los empleadores y gestión de recursos: “gestionar recursos de diverso tipo con base en los requerimientos de la producción” (p. 71).

En las competencias específicas, ubicamos las competencias de estilo de enseñanza, conocimiento, condición física apta para el desarrollo de las actividades físico–deportivas–cuidado de su cuerpo, formativo–humano, trabajo extracurricular, todas estas clasificadas en específicas con base en la definición de Tobón para estas: “son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo, y en educación superior” (p. 73); y la última competencia, diseño del proyecto educativo institucional, “formular el proyecto educativo con base en la filosofía institucional, la política educativa estatal, la normatividad vigente y las necesidades del entorno” (p. 73).

Teniendo en cuenta el análisis y la postura del autor en mención, llegamos a la construcción de la siguiente tabla, en la que se condensa cada uno de los datos anteriormente mencionados:

Tabla 2.

| Clasificación de las competencias | Competencias | Categoría |
|-----------------------------------|--|---|
| Básicas | Presentación personal | |
| | Comunicación | Verbal |
| | | No verbal y corporal |
| Liderazgo (autoridad) | | |
| Genéricas | Gestión de recursos | Gestión de recurso físico |
| | | Gestión de recurso humano |
| | Administración | Evaluación |
| | | Planificación de la clase |
| | Capacitación continua | |
| | Vocación | |
| Específicas | Conocimiento | Disciplinar |
| | | Conocimiento de etapas de desarrollo |
| | | Conocimiento de primeros auxilios |
| | | Vocabulario técnico |
| | Estilo de enseñanza | |
| | Diseño-seguimiento del proyecto educativo institucional | |
| | Condición física apta para el desarrollo de actividades físico-deportivas-cuidado de su cuerpo | |
| | Formativo humana | Enseñanza de valores mediante la educación física |
| | | Normas |
| comportamientos | | |

Correlación variable práctica pedagógica vs expectativas de los empleadores

Para la siguiente correlación, se utilizará el método estadístico de proporción definido así por Box (2008, p. 52): “distribución de la proporción observada de éxitos y/n ; en algunas ocasiones puede interesarle considerar no el número de éxitos sino la proporción de éxitos y/n ”. Y también enunciado por Gutiérrez (2007, p. 69): “el porcentaje o proporción muestral, denotado por p , estará dado por $p=X/n$. La proporción poblacional, generalmente desconocida, se denotara como $\Pi=K/N$. Donde K es el número de unidades buenas o éxitos en la población”.

Las categorías o competencias comunicación verbal, comunicación no verbal y corporal, gestión de recurso físico, gestión de recurso humano, evaluación, planificación de la clase, estilo de enseñanza, normas, comportamientos, relación maestro-alumno, clasificadas según los parámetros ya descritos, posibilitaron la comparación de las dos variables: práctica pedagógica y expectativa de los empleadores.

Las expectativas de los empleadores basadas en las competencias o categoría de la comunicación verbal, la comunicación no verbal y corporal, la evaluación, la planificación de la clase, el estilo de enseñanza y la relación maestro-alumno según el método estadístico utilizado son cumplidas por los empleadores, tal como se evidenció en las observaciones realizadas a la práctica pedagógica.

Las expectativas de los empleadores basadas en las competencias o categorías gestión de recurso físico, gestión de recurso humano, normas, comportamientos según el método estadístico utilizado no se cumplen por los empleadores, tal como se evidenció en las observaciones realizadas a la práctica pedagógica.

Las expectativas de los empleadores basadas en las competencias o categorías presentación personal, cumplimiento, capacitación continua, vocación, conocimiento disciplinar, conocimiento de etapas de desarrollo, conocimiento de primeros auxilios, vocabulario técnico, diseño-seguimiento de proyecto educativo institucional, condición física apta para el desarrollo de actividades físico-deportivas-cuidado de su cuerpo, enseñanza de valores mediante la educación física, reconocimiento de talentos, trabajo extracurricular no se pudieron relacionar debido a que fueron características no evidentes en el registro filmico.

Referencias bibliográficas

- Box, G. (2008). *Estadística para investigadores: diseño, innovación y descubrimiento*. Barcelona: Reverte.
- Campos, R. (2004). *Prácticas educativas y proceso de formación en la educación superior. Aproximación a un estado del arte*. (Tesis de posgrado Facultad de Educación, Universidad Javeriana). Bogotá, Colombia.
- Congrains, E. (1989). *Cartas sabias y lúcidas*. Bogotá: Forja Ltda.
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de términos técnicos de psicología*. Córdoba: Brujas.
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, LVIII(38), 29-39.
- Gutiérrez, J. (2007). *Estadística general aplicada*. Medellín: Eafit.
- Herzberg, I. (2003). *Una vez más. ¿Cómo motiva usted a sus trabajadores?* Nueva York: Harvard Business Review.
- Mankeliunas, M. (2007). *Psicología de la motivación*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos Ediciones.
- McKean, K. y Pla Mori, L. (1985). La ciencia de tomar decisiones. Kahneman y Tversky. *Revista Algo*. Recuperado de http://gestionemprededora.files.wordpress.com/2007/11/ges_lasicologia_de_las_expectativas.pdf
- Reyes, L. (2002). *Investigación pedagógica: fundamento central de formación del docente universitario*. Bogotá: Icfes.
- Rovira, A. (2006). Superarse con el efecto Pigmalión. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2006/09/17/eps/1158474420_850215.html
- Santiago, J. y Conte, F. (2008). *Intuición, sesgos y heurística en la elección*. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/economic/article/.../11245>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Vasco, E. (2001). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- West, R. y Turner, L. (2005). *Teoría de la comunicación. Análisis y aplicación*. Buenos Aires: Mc Graw Hill.