

IDENTIDAD PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO

Francisco Javier Saucedo Jonapá¹

¹Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

RESUMEN: Este documento aborda la construcción de la identidad profesional de futuros profesores de educación física a través del análisis de las experiencias producto de actividades de acercamiento a la práctica educativa. El estudio se realizó con estudiantes de primer y segundo grado de la licenciatura en educación física de una escuela del sistema educativo estatal de la ciudad de Puebla localizada en el centro de México considerando las narraciones de sus experiencias de práctica. Se trata de una investigación que retoma la propuesta de Batista, Graça y Queirós (2014) respecto a la reconstrucción de la identidad profesional en educación física pero que analiza los discursos de estudiantes reunidos en una sesión de grupo de enfoque. Se concluye que las ideas, valores y creencias que los estudiantes construyeron a partir de lo que debe y no debe hacer un educador físico en articulación a su gusto por el deporte y el trabajo con niños son cruciales en la construcción de su identidad profesional.

PALABRAS CLAVE: Educación física, identidad profesional, formación de profesores.

PROFESSIONAL IDENTITY OF THE PHYSICAL EDUCATION STUDENT IN MÉXICO

ABSTRACT: This document deals with the construction of the professional identity of future teachers of physical education through the analysis of the experiences resulting from activities of approach to educational practice. The study was conducted with first and second grade students of the degree in physical education of a school of the state educational system of the city of Puebla located in the center of Mexico considering the narrations of their experiences of practice. This is an investigation that takes up the proposal of Batista, Graça and Queirós (2014) regarding the reconstruction of the professional identity in physical education but that analyzes the discourses of students gathered in a focus group session. It is concluded that the ideas, values and beliefs that the students built from what should and should not be done by a physical educator in articulation to their liking for sport and working with children are crucial in the construction of your professional identity.

KEY WORDS: Physical education, professional identity, teacher education.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO ALUNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MÉXICO

RESUMO: Este documento trata da construção da identidade profissional dos futuros professores de educação física por meio da análise das experiências decorrentes das atividades de abordagem à prática educativa. O estudo foi realizado com alunos do primeiro e segundo ano do curso de educação física de uma escola do sistema educacional estadual da cidade de Puebla, localizada no centro do México, considerando as narrativas de suas experiências de prática. Trata-se de uma investigação que retoma a proposta de Batista, Graça e Queirós (2014) sobre a reconstrução da identidade profissional em educação física, mas que analisa os discursos dos alunos reunidos em uma sessão de grupo focal. Conclui-se que as idéias, valores e crenças que os alunos construíram a partir do que deve e não deve ser feito por um educador físico em articulação com o gosto pelo esporte e trabalho com crianças são cruciais na construção de sua identidade profissional

PALAVRAS-CHAVE: Educação física, identidade profissional, formação de professores.

INTRODUCCIÓN

La investigación partió de valorar hasta qué punto las jornadas de observación y práctica docente contempladas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física elaborado por la Secretaría de Educación de Pública (SEP, 2002) contribuyen a la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de dicho programa del Benemérito Instituto Normal del Estado “Juan Crisóstomo Bonilla” del Estado de Puebla, de ahora en adelante LEF-BINE, una escuela de formación de profesores del sistema educativo estatal a las que comúnmente se denomina *escuela normal*. El objetivo es aportar a la reflexión sobre el perfil de ingreso y su transformación de acuerdo a ideas, valores y creencias sobre la educación física a partir de la experiencia vivida de estudiantes de primer y segundo grado en la observación y práctica educativa. Hernández y Martínez (2017) vinculan la práctica educativa de estudiantes de educación física a la construcción de competencias docentes señaladas en dicho Plan de Estudios en una escuela normal del centro-sur de México y concluyen que los estudiantes asumen la adquisición de competencias como una transmisión antes que como una construcción. Considerando la práctica docente como fundamental en el proceso de formación de formadores, este estudio asume una perspectiva distinta para valorar aprendizajes esperados; se enfoca en el proceso de constitución de ideas, valores y creencias sobre el quehacer del educador físico mediante el análisis de experiencias de estudiantes de educación física en escuelas de práctica. Al reconocer un conjunto de actividades que delimitan el quehacer del educador físico, los estudiantes construyen su identidad profesional evaluando qué deben y qué no deben hacer como profesionales. De esta manera, el alcance puede localizarse más allá del ámbito pedagógico para instalarse en uno de orden sociológico que permita pensar en torno a las imágenes que una sociedad construye sobre una disciplina como la educación física y reflexionar sobre el papel de esta en la educación básica requerida por el país.

La identidad es un concepto que concentra posibilidades de comprensión de la subjetividad a partir del cual es posible distinguir conductas y reconocer a un individuo. En México, las investigaciones de Villareal (2016) y Cardona, Hernández y Lamas (2017) son un ejemplo del reciente interés por el estudio de la identidad profesional docente. En el caso concreto de la docencia, la identidad atribuye ciertas prácticas, rituales, dinámica, comportamiento y conductas que definen a un profesor, es decir, que expresan a un profesional de la enseñanza mientras que permiten considerarlo parte de un grupo social que comparte las mismas características. Esta identidad se construye en el ejercicio profesional así como en las prácticas escolares de preparación para la docencia. La ejecución de estas conductas no suelen presentarse de manera aislada o individual, mucho menos cuando se habla del proceso de formación de

profesores. En este sentido, recuperar la siguiente noción de identidad de Wenger resulta pertinente:

“Formar parte de un equipo de trabajo es al mismo tiempo un tipo de acción y una forma de afiliación... Esta participación da forma a lo que hacemos, conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos” (Wenger, 1998, p. 22).

Para Wenger, la identidad se configura en una comunidad de aprendizaje, dicho de otro modo, en el momento de acción de un equipo de trabajo. La participación, aprendizaje y experiencias producto de la acción en equipo resultan en una materia prima para la construcción de ideas, valores y creencias que configuran la identidad. Un argumento en esta investigación es que estas ideas, valores y creencias se construyen durante las jornadas de observación y práctica docente de estudiantes de la LEF-BINE. Los entornos –que en términos de Wenger serían nombrados comunidades de aprendizaje- en los que ocurren las jornadas hacen converger no solo a estudiantes sino a profesionales en un ambiente laboral y de ejercicio de la docencia específico. La conceptualización de identidad profesional emprendida en el texto de Batista Graça y Queirós (2014) es recuperada para nuestro propósito. La identidad profesional, señala Batista (2014, p.5), incluye:

1. Una legítima participación en la profesión;
2. Una ocupación en el papel del profesional con capacidad de controlar sus prácticas, un lenguaje, así como herramientas y recursos asociados a ese papel;
3. Ideas, valores y creencias que conducen a profesores a seguir en la profesión;
4. Resultado de experiencias que influyen en las decisiones de su carrera;
5. Representación de uno mismo como profesional que proyecta tanto para sí como para otros.

Estos elementos están presentes en los entornos de jornadas de estudiantes de LEF-BINE en las acciones y representaciones de estudiantes y profesionales con los que conviven. A diferencia del estudio realizado por Hernández, Maceda y Pérez (2014, p. 10) en el que la identidad es comprendida a partir de qué tanto los estudiantes conocen su carrera y hasta qué punto es de su gusto, la propuesta de esta investigación se concentra en el análisis acerca de qué significa ser docente de educación física y qué tipo de docente se quiere ser. Las ideas, creencias y valores que responden a estos cuestionamientos son construidos en el trabajo en equipo durante las jornadas de observación y práctica.

METODOLOGÍA

La estrategia de investigación partió de un interés por reflexionar en torno a los efectos de las prácticas

escolares sobre el proceso formativo de estudiantes y en particular en la manera en que a partir de sus experiencias se reconocen como futuros profesores de educación física. De acuerdo al actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física de México diseñado en 2002, estas prácticas se dividen en dos áreas según el grado de avance del mapa curricular: a) acercamiento a la práctica escolar y b) práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Los estudiantes de primer y segundo grado con los cuales se llevó a cabo esta investigación han realizado jornadas propias del área de acercamiento a la práctica escolar y sus experiencias deben considerarse en este marco. Es decir, se trata de estudiantes que están en proceso de reconocimiento de la carrera y en este “primer contacto” construyen ideas, valores y creencias que si bien serán redefinidos finalmente representan una base firme sobre la que se construye la identidad profesional.

El trabajo de investigación se realizó con seis estudiantes (tres hombres y tres mujeres) del ciclo escolar 2017-2018 que cursaban las asignaturas de Escuela y Contexto Social y Observación y Práctica Docente I, de primer y segundo grado respectivamente, correspondientes al área de acercamiento a la práctica escolar. Aunque en la LEF-BINE no siempre sucede así, para la primera de ellas la consigna durante las jornadas consiste en observación, mientras que en la segunda es indispensable la participación en algún momento de la sesión de educación física. Esta diferencia permitió valorar el avance en la conformación de ideas sobre qué debe hacer el educador físico.

La herramienta de creación de datos consistió en un grupo de enfoque. El ejercicio se llevó a cabo en el gimnasio de la LEF-BINE y fue registrado en un archivo de audio con una duración aproximada de 62 minutos. Para el análisis se realizó una transcripción total recuperando comentarios específicos respecto al tema de investigación y en la comparación de los significados expresados por cada estudiante. Este fue un principio de contrapunteo presente en el análisis entre las expresiones de estudiantes de primer y de segundo grado. Los criterios para determinar la integración y dinámica de este grupo de estudio fueron consecuencia de la participación del investigador como profesor designado para acompañar a estudiantes en las visitas a escuelas durante las jornadas de observación y práctica. En este acompañamiento, el investigador conoció el trabajo cotidiano que implican las jornadas y su interacción con los estudiantes le permitió definir criterios para elegir al grupo de estudio así como diseñar un guión de preguntas. De acuerdo a Gunther Dietz, la subjetividad actúa cuando es el actor quien narra, testifica y genera una comprensión del mundo pero también cuando lo hace quien observa, acompaña y entiende desde fuera (Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018, p. 164). Las charlas y discusiones con estudiantes durante las jornadas acerca de intereses, prácticas, aspiraciones y disposiciones respecto a su proceso de formación fue clave para los temas abordados en el grupo de enfoque. Esta estrategia brinda a la

investigación un enfoque cualitativo e interpretativo propio del análisis del discurso.

Durante las jornadas, los estudiantes de primer grado que formaron parte del grupo de enfoque se integraron en equipos de dos y hasta diez elementos según el nivel educativo y situación particular de la escuela que será visitada. En un periodo de aproximado de cinco meses realizaron cinco visitas a diferentes escuelas públicas del interior del estado de Puebla. Al llegar a la escuela designada, los estudiantes fueron presentados con el director y titular de la asignatura de educación física quienes les indicaron qué sesiones observarían y en qué horarios. Los estudiantes se pusieron a disposición del titular para apoyar en la colocación del material didáctico y en las sesiones actuaron como monitores asistiendo incluso a niños que no comprendían la actividad planteada. Este fue un momento en el que los estudiantes observaron las habilidades que sus compañeros desarrollaron para organizar actividades; esto les permitió valorar las disposiciones y la capacidad de toma de decisiones de cada integrante de su equipo. En este acercamiento los estudiantes no solo aprendieron del comportamiento y actitud de sus compañeros sino que estuvieron en posibilidad de prestar atención a lo que niños y titular de la materia hicieron y dejaron de hacer.

Por su parte, los estudiantes de segundo grado formaron parejas de trabajo y realizaron veinte días de práctica en una misma escuela divididos en dos periodos. Además, realizaron una visita previa para presentarse ante autoridades de la escuela para conocer su organización, atender las recomendaciones generales del directivo y tomar acuerdos con el titular de la materia de educación física con el objetivo de planear sus sesiones con prelación. Los estudiantes de segundo grado están mucho más experimentados que los de primero. Mientras los de primer grado solo observan una sesión, los de segundo tienen la obligación de poner en práctica contenidos teóricos-pedagógicos. Los estudiantes de primer grado observan en contextos rurales y del interior del estado, los de segundo realizan prácticas en escuelas ubicadas en la ciudad capital. Las jornadas tanto de primero como de segundo grado evocan la conceptualización que Etienne Wenger (1998) sugiere respecto al aprendizaje como una actividad que precisa de la participación social y que se adquiere mediante la práctica al tiempo que también son constituidos el significado y la identidad (1998, p. 22). Reunir a seis estudiantes en un grupo de enfoque respondió a la necesidad de concentrar las experiencias en la participación y hacer visibles los significados atribuidos a la observación y práctica mediante un dialogo entre pares. Los integrantes del grupo de enfoque son una muestra representativa de estudiantes sobresalientes en una matrícula total de 120 alumnos de primer y segundo grado de LEF-BINE en la primera mitad del ciclo escolar 2017-2018. Los criterios para seleccionar al grupo de estudio fueron los siguientes:

1. Estudiantes a los que se impartió alguna asignatura y que obtuvieron notas sobresalientes;
2. Estudiantes a los que se pudo acompañar y observar en al menos una jornada por lo que se generó un involucramiento subjetivo del investigador;
3. Estudiantes con cualidades de aprendizaje y desempeño bien ponderadas por profesores de la LEF-BINE ubicados por encima del promedio;
4. Estudiantes de primer y segundo grado para contrastar experiencias diferentes dado el grado de conocimiento de la disciplina.

Los temas y preguntas que se abordaron en el grupo de enfoque se centraron en: a) expectativas en torno a qué es y para qué sirve la educación física, b) reflexiones en torno a en qué consiste el trabajo cotidiano del educador físico, c) experiencias de aprendizaje en las jornadas y d) el significado-aprendizaje producto del trabajo en equipo durante las jornadas. Además, se entregó a cada uno de los estudiantes un ejemplar del Plan de Estudios y se leyeron en voz alta los incisos e y g del apartado *Identidad profesional y ética* correspondiente al perfil de egreso a partir de los cuales se vertieron comentarios sobre la adquisición de dichas competencias profesionales en las jornadas (SEP, 2002, p. 51)

Inciso e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y sus obligaciones y utiliza los recursos a su alcance para desempeñarse adecuadamente como educador físico de niños y adolescentes.

Inciso g) Tiene la disposición y capacidad para promover la actividad física y el deporte educativo y recreativo dentro y fuera de la escuela.

Finalmente, se pidió a estudiantes que completaran la frase *estar viendo a mis compañeros y practicar con ellos ha sido importante porque*. La experiencia vivida del investigador en las jornadas como observador no participante fue determinante para comprender de modo grueso qué es la identidad profesional y en consecuencia definir qué preguntar sobre la construcción de la identidad profesional del educador físico al grupo de enfoque.

DISCUSIÓN

En el caso de estudiantes de primer y segundo grado la construcción de significados sobre la educación física se articula a partir de los intereses que los condujeron a inscribirse a la LEF-BINE. En este sentido, la transformación del perfil de ingreso durante los primeros dos años estudiando educación física representa un primer momento en la construcción de la identidad. Una de las principales características de la población estudiantil de LEF-BINE es que los

estudiantes se matriculan por que consideran que ahí podrán profundizar en su interés, conocimiento y práctica de algunos deportes. Cuatro estudiantes del grupo de enfoque manifestaron que se interesaron por la LEF-BINE debido a su gusto por el fútbol y el volibol. El estudiante 1 (E1), de primer grado, aclaró que si bien le interesó la educación física porque contaba con experiencia como entrenador de fútbol para niños, se percató posterior a una segunda jornada que en la LEF-BINE el deporte se toma como apoyo y no como objetivo. E2, también de primer grado, explicó que decidió matricularse por su interés en ser entrenador de niños. En su respuesta de la razón del por qué le gustan las jornadas narró lo siguiente:

“me gustan porque en las jornadas he visto al maestro de educación física, no solo el simplemente jugar por que sí o nada más entretenerlo [al niño]. Me he dado cuenta que nosotros no somos entrenadores sino... educadores y por lo regular la mayoría hacen eso, nada mas entretienen dando un balón. Y las jornadas me gustan mucho por eso, porque el educador físico, más que un apoyo yo creo que es la principal pieza de una escuela... Pararse enfrente de un grupo y mas con niños es una experiencia muy bonita.”

El hecho de que E2 asuma que un educador físico no es solo entretenedor de niños deja ver una tendencia en el imaginario social de que la educación física se reduce a la actividad lúdica y especialmente recreativa. Si bien todos los integrantes del grupo focal expresaron su gusto por jugar y/o estar con niños, mostraron su rechazo a concebir la educación física solo como un pasatiempo dedicado al relajamiento. En el caso de los estudiantes de segundo grado añadieron a sus argumentos que la educación física además de jugar implica un desarrollo motriz, socioafectivo y emocional articulado bajo una intención pedagógica. En contraparte, los de primer grado solo fueron capaces de separar a la educación del simple entretenimiento dejando claro así la diferencia de avance y comprensión del para qué de la educación física.

A partir de experiencia en las jornadas los estudiantes aprenden no sólo lo que es la educación física sino sobre todo lo que no es. En consecuencia, la construcción que elaboran sobre su identidad parte del reconocimiento de lo que como docentes de educación física no quieren hacer y de lo que es el imaginario común del educador físico. Al respecto E4 narra lo siguiente:

“yo creo que uno de los principales problemas del educador físico pues es su propia actitud. Yo creo, bueno, hay educadores buenos y hay educadores que yo creo necesitan una mejor orientación; y me ha tocado maestros que tal vez, o no

se porque estaban ahí, ellos son de los que, por ejemplo, tu tienes la iniciativa; pues estamos frescos la verdad, y llegas con la actitud y todo, y te dicen, espérate, espérate, nomás lo sacamos y dales el balón. Y te encuentras con eso. Y por ejemplo, nosotros siendo un poco más conscientes de lo que es la educación física y te atienes a eso y dices: no profe, pues yo traigo esto. Ah, no te preocupes, no pasa nada, es más, si vienes ahorita a tus prácticas no te preocupes... y pues a veces yo creo es mala disposición del educador físico. Prácticamente ellos pasan a ser nuestros tutores a la hora de impartir nuestras clases. Y si ellos no se sienten motivados pues cómo vamos a motivar nosotros a los alumnos.”

De acuerdo al concepto de comunidad de práctica de Wenger (1998, p. 34,35), las jornadas de observación y práctica docente de la LEF-BINE representan un ejemplo de lo que las personas hacen conjuntamente y en el que la afiliación es una cuestión de participación y aprendizaje. Los estudiantes acuden a practicar y construyen un proceso de afiliación mediante la participación y el aprendizaje de lo que podemos denominar el universo laboral del educador físico. Los estudiantes de la LEF-BINE construyen esa afiliación cuando se percatan de qué es lo que creen que debe hacer un educador físico y, por ende, qué es lo que no deben hacer ellos. Incluso cuando se trata de observar a sus propios pares este aprendizaje también aplica. Un estudiante de primer semestre (E5) explica lo siguiente respecto al trabajo en equipo:

“yo sí me he llevado muchos aprendizajes de mis compañeros... hay algunos que no son aptos para algunos aspectos como controlar el grupo o no saben qué actividades poner, entonces a mí me ha servido para ver qué actividades hacer, cómo controlar un grupo”

En el caso de segundo grado acontece lo mismo, E3 explica que “si tu actividad no sirve, tu compañero que está de apoyo puede decirte sabes que, puedes hacerle esta modificación”. E6 explica la diferencia del trabajo en equipo entre primer y segundo grado así:

“[En primer grado] pues se acompañan entre grupo... uno pone la actividad. Si son estaciones pues cada uno en una estación. O al control de grupo, a que no se escapen los niños. Y ya en las prácticas de segundo año que es en binas ponen los dos planeaciones diferentes y trabajan en grupos diferentes. Tal vez se ayudan pero ya no es como primero que somos muchísimos para el control de grupo, para

el material, para el calentamiento. En primero te están ayudando tus compañeros.”

E3 recurre a la actitud del titular de educación física de la escuela visitada para explicar la diferencia entre las jornadas de primer y segundo grado:

“cuando vas tres días, incluso el profesor de educación física está con la actitud, los juegos son muy buenos, todo es bueno, los niños tienen el control de todo. Pero ya en la segunda semana... hasta los mismos niños te dicen, es que el maestro solo nos pone a jugar fútbol, solo nos pone a jugar policías y ladrones y es lo que queremos jugar porque siempre nos pone eso; [nos dicen] no se vayan, cuándo vuelven otra vez porque me gustaron sus actividades y es que con el maestro solo jugamos lo mismo”.

Respecto a la frase: *estar viendo a mis compañeros y practicar con ellos ha sido importante porque*, las respuestas vertidas respecto a la experiencia de estudiantes en tercer semestre se concentran en lo que pueden aprender del otro. E3 completó la frase así:

“... porque me ayudan ellos a darme cuenta incluso de las estrategias que puedo tomar en cuenta, de los juegos que pudo aplicar, de cómo lo voy a aplicar, de cómo lo voy a hacer, y de lo que no”.

Los retos de las jornadas respecto a la formación profesional del educador físico se concentran en identificar qué hacer en el trabajo cotidiano lo cual permite la afiliación a la profesión. Los equipos y parejas de trabajo que son integrados por los estudiantes durante las jornadas no son solo una estrategia operacional para asistir a escuelas sino que son comunidades de práctica, es decir, comunidades de interacción en las cuales se aprende y se forma la identidad. Amaral da Cunha, Batista y Graça (2014) diseñan un constructo teórico en que las comunidades de aprendizaje situado, como las que implican las jornadas de LEF-BINE, influyen en la construcción de la identidad profesional. Aunque con matices, lo que estudiantes del grupo de enfoque aprenden principalmente en los primeros dos grados es lo que les gustaría y hacer y lo que no desean reproducir de acuerdo a lo observado.

CONCLUSIÓN

Las jornadas de observación y práctica docente de primer y segundo grado de la LEF-BINE representan el principio de una serie de elementos con los cuales se constituye la configuración de ideas, creencias y valores

que permite a estudiantes construir una identidad profesional con la educación física. Este acercamiento primario es también un enfrentamiento con las preconcepciones sobre la educación física y en el caso de estudiantes destacados -como los del grupo de estudio- permite ir reconstruyendo ideas, valores y creencias sobre su identidad de educador físico. De acuerdo a resultados obtenidos, la identificación con la educación física en el primer y segundo grado se constituye a partir de lo que deben y no deben hacer los educadores físicos. Wenger (1998, p. 24) señala que “a pesar del currículo, la disciplina y la exhortación, el aprendizaje que es más transformador en el plano personal es el aprendizaje que se deriva de la afiliación a comunidades de práctica.” Dicho de otro modo, tienen mayor peso la observación y la práctica emprendidos en equipos de trabajo integrados no solo por estudiantes sino por profesores. En consecuencia, las jornadas son la principal fuente de aprendizaje de educación física. Además, un peso significativo en cómo el estudiante se identifica y asume como educador físico se constituye a partir de la práctica profesional del titular de las escuelas visitadas y -aunque en menor medida- de los compañeros que también asisten a las jornadas. Por lo tanto, los discursos pedagógicos de la educación física se construyen no sólo de programas de estudios sino de lo que debe y no debe repetirse en la práctica docente profesional. En efecto, las jornadas de práctica docente son estrategias didácticas que permiten contrastar el punto de partida y lo que el formador de docentes enseña. En este sentido, reflexionar sobre su funcionamiento y sus posibilidades para potencializar la formación de docentes es un trabajo necesario y urgente.

El gusto por el deporte y la cercanía con niños que trae consigo la de los estudiantes de la LEF-BINE es crucial para comprender su identificación con la educación física. Como se señaló, este es un rasgo del perfil de ingreso que merece atención justa debido a que puede ser un factor en el desempeño profesional puesto que el gusto por trabajar con niños representa solo un principio dentro del conjunto de propósitos de desarrollar habilidades motrices además de valores y/o procesos de socialización. Durante los primeros semestres los estudiantes del grupo de enfoque construyen ideas de que la educación física no debería ser una materia escolar “entretenedora” y reconstruyen sus ideas, creencias y valores sobre esta disciplina a partir de sus prácticas en escuelas.

El hecho de que, al menos en principio, la identidad del futuro educador físico de la LEF-BINE se construya a partir de ideas, creencias y valores sobre lo que un educador físico debe y no debe de hacer refleja algo sobre la educación pública en México, particularmente en la ciudad de Puebla. La interacción durante las jornadas entre estudiantes y titulares de la asignatura no sólo coloca frente a frente a ambos actores sino que implica un conocimiento de la organización de la institución en la que se realizaron la observación y práctica, es decir, la convivencia con la cultura escolar y por ende social. Por otro lado, el límite temporal de esta

investigación dado por el avance en el mapa curricular de los estudiantes del grupo de enfoque -primer y segundo grado- exige una continuidad para analizar el proceso de transformación de las ideas, valores y creencias de la educación física y el impacto de estas sobre la construcción de la identidad profesional de los participantes del grupo. Llegado el momento, sería interesante evaluar el perfil de ingreso respecto al de egreso e incluso acompañar la inserción laboral y estudiar la identidad en el servicio profesional. Sugiero que la cultura escolar y el servicio profesional en México son pieza clave en la comprensión de la identidad del educador físico que a su vez suele estar caracterizada por acciones y rutinas que no sólo buscan desarrollar la actividad física, emocional y cognitiva sino que se adecuan a necesidades del contexto como torneos, concursos, operatividad escolar e incluso áreas como el orden y control.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral da Cunha, Batista Paula y Graça Amândio (2014), “Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários do ensino superior público português”, en *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*, Batista, Graça y Queirós, U. Porto-Faculdade de Desporto, Portugal.

Batista Paula (2014), “O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação física: cartografia de um projeto de investigação”, en *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*, Batista, Graça y Queirós, U. Porto-Faculdade de Desporto, Portugal.

Batista Paula, Graça Amândio y Queirós Paula (2014), “O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física”, U. Porto-Faculdade de Desporto, Portugal.

Cardona Hernández Adela, Hernández Madero, Jacqueline y Lamas Mendoza Luis Carlos (2017), “La caracterización de la identidad profesional de los maestros en formación de un grupo de primer grado de la licenciatura en educación primaria de la IBYCENECH”, Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 1, Número 1, Tecnológico Nacional de México-SEP. Disponible en línea <http://conisen.mx/memorias/memorias.html>, última fecha de visita 3 de febrero de 2018.

Hernández Reyes Mónica, Maceda Gómez Hugo Humberto y Pérez Agüeros Fernando Eugenio (2014), “Análisis de la identidad profesional en estudiantes de la licenciatura en educación física”, propuesta práctica para obtener el grado de maestría en pedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

Mendoza Zuany Rosa Guadalupe, Dietz Gunther y Alatorre Frenk Gerardo (2018), “Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos”, Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 40, Número 1, enero-junio 2018, pp. 152-169.

SEP (2002), Plan de Estudios 2002, Licenciatura en Educación Física, México.

Villareal Delgado, Ana Luisa (2016), “Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango”, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Wenger, Etienne (1998), “Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad”, Paidós, España.