

RECIBIDO: 09 DE MAYO DE 2026. REVISADO: 08 DE JUNIO DE 2026. ACEPTADO: 16 DE JUNIO DE 2026.

LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL DOCENTE ENTRENADOR DE LA DGDU-UNAM. HACIA UNA PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

*THE TRAINING AND DEVELOPMENT OF TEACHER
TRAINERS AT DGDU-UNAM TOWARDS A PROPOSAL
FOR TEACHER UPDATING*

Dr. Víctor Mario Torres Tarín.

Doctor en Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Postdoctor en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes, en la
Universidad Intercontinental (UIC). Ciudad de México.

Actualmente cursa el Postdoctorado en Metodología de la Investigación
Crítica en el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
Ciudad de México.

vic.ineducativa@gmail.com

ORCID: 0009-0007-1699-9137

RESUMEN

El presente trabajo general de investigación tiene como objetivo: Analizar la relevancia de los programas de formación, capacitación y actualización docente de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGA-PA) y del Centro de Estudios del Deporte (CED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con el propósito de plantear una propuesta con enfoque pedagógico constructivista que contribuya a la formación y capacitación del docente entrenador/a de la Dirección General del Deporte Universitario (DGDU), dirigida a mejorar el aprendizaje y la enseñanza de su disciplina deportiva.

Palabras clave: Entrenamiento deportivo; docente; formación; capacitación; Universidad pública.

ABSTRACT

The aim of this general research work is to: Analyze the relevance of the teacher training and updating programs of the General Directorate of Academic Personnel Affairs (DGAPA) and the Center for Sports Studies (CED) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). With the purpose of proposing a proposal with a constructivist pedagogical approach that contributes to the training and training of the teacher-coach of the General Directorate of University Sports (DGDU), aimed at improving learning and teaching in their sports discipline.

Keywords: *Sports training; teacher training; training sports; coaching; public university.*

INTRODUCCIÓN

La formación, capacitación y actualización que ofrecen el Centro de Estudios del Deporte (CED) y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) al profesorado de la Dirección General del Deporte Universitario (DGDU) de la UNAM deben proveer los elementos necesarios para asegurar un proceso de enseñanza y aprendizaje propio de cada disciplina. Esta habilitación debe enfrentar con pertinencia las problemáticas del sector y superar las concepciones intuitivas de la práctica docente. Todo proyecto de educación permanente responde al paradigma institucional sobre la enseñanza, el aprendizaje y el sentido de la docencia, asimismo requiere una perspectiva filosófica con objetivos y contenidos viables que delimiten perfiles de ingreso y egreso expresados en conocimientos, habilidades y actitudes.

El objetivo general de este estudio es analizar la relevancia de los programas de capacitación y

actualización docente de la DGAPA y del CED de la UNAM, con el propósito de diseñar una propuesta con enfoque pedagógico que contribuya a la capacitación del docente entrenador de la DGDU, dirigida a mejorar el aprendizaje y la enseñanza de su disciplina deportiva.

Por lo tanto, la formación y el desempeño de estos profesionales son prioritarios en la agenda de la Universidad Nacional para promover cambios que generen aprendizajes significativos y superen la brecha entre modelos educativos anteriores y los desafíos sociales actuales. Al ser un tema complejo y poco estudiado en el país, esta investigación analiza dichos procesos—atribuidos a dinámicas de gestión académico-administrativa y no a una transformación curricular dinámica desde la perspectiva empírica de los sujetos en formación, con el fin de ofrecer herramientas didácticas para optimizar sus actividades formales e informales en la institución.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se desarrollan el estado del arte y el marco teórico, los cuales integran modelos y conceptos clave relacionados con el problema de investigación. El objetivo es fundamentar la formación y actualización del docente entrenador, al proporcionar el sustento conceptual necesario para encuadrar el estudio y facilitar la interpretación de los resultados obtenidos.

ESTADO DEL ARTE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

El corpus científico sobre la formación y desarrollo profesional de los entrenadores deportivos se consolidó formalmente a finales de la década de 1970. Las aproximaciones pioneras de Tausch (1977), Chelladurai y Haggerty (1978), junto con las aportaciones de Bauer y Ueberle (1984), delimitaron las primeras líneas de investigación enfocadas en el desarrollo de competencias, los métodos de instrucción y los contenidos pedagógicos del ámbito técnico. Posteriormente, Martens (1989) fortaleció este campo al incorporar la tipificación conceptual de tres estilos fundamentales de entrenamiento.

A diferencia de la formación del profesorado de Educación Física, la investigación sobre entrenadores deportivos es un campo emergente de reciente evolución. En España, esta línea registra antecedentes significativos en el análisis de estructuras deportivas de González-Ravé (2007), en las investigaciones de Ibáñez y Godoy (1999) y en los trabajos de Feu e Ibáñez (2001, 2006, 2010, 2012). Estos autores delimitaron las bases del conocimiento formal en disciplinas como balonmano, baloncesto y fútbol (Abad et al., 2011), y contrastaron los saberes empíricos frente a las competencias profesionales. Paralelamente, Yagüe et al. (2004) y Fuentes et al. (2004) orientaron el debate hacia la actualización y formación permanente en este sector.

En el contexto nacional (Colima, México), se han desarrollado investigaciones sobre la formación del profesorado a nivel curricular (Medina et al., 2012) y estudios exploratorios sobre las dinámicas formativas de entrenadores de selectivos de élite juveniles (Salazar et al., 2015). Asimismo, investigaciones en tenis (Méndez, 2012; Urzúa, 2013) y estudios comparativos en deportes de conjunto (Guillén y Ricarte, 2014, citados en Salazar et al., 2015) permiten examinar las asimetrías entre entrenadores de alto rendimiento y bajo desempeño competitivo. Los resultados evidencian diferencias según la disciplina; los técnicos de balonmano poseen formación universitaria en Educación Física y certificaciones avanzadas, mientras que los de fútbol suelen provenir de áreas ajenas al deporte, lo que limita su habilitación a cursos básicos como el Sistema de Capacitación y Certificación para Entrenadores Deportivos (SICCED).

A diferencia de las tendencias internacionales, Gómez (2013) señala que la investigación mexicana en Cultura Física y Deporte posee alcances limitados debido al predominio de diseños descriptivos que no transforman las realidades institucionales ni cubren las demandas del sector. Asimismo, argumenta que los escasos estudios experimentales emplean muestras mínimas que imposibilitan generalizar criterios universales, por lo que la innovación científica nacional aún dista de alcanzar los estándares deseables. El autor también identifica una marcada ausencia de trabajo coordinado interinstitucional en la oferta educativa del país. Esta desarticulación propicia una excesiva diversificación en los planes de estudio, programas académicos y líneas de investigación de cada entidad formadora, al configurar políticas y perfiles de egreso heterogéneos desvinculados de las necesidades del deporte nacional, los cuales omiten áreas prioritarias como la activación, recreación, rehabilitación y educación deportiva.

EL ENTRENADOR DEPORTIVO

De acuerdo con Moreno (2004), el entrenador, como responsable principal del proceso de entrenamiento y competición, debe poseer una formación integral que abarque tres dimensiones para cumplir de manera óptima

con sus funciones: una base teórica, vinculada a los objetivos y programas formativos; una técnica, referida al dominio de destrezas y competencias docentes para la intervención; y una reflexiva, centrada en el conocimiento práctico ligado a la acción y en la conexión personal entre teoría y práctica.

El análisis del pensamiento del entrenador deportivo se sitúa en el modelo cognitivo-reflexivo, el cual se diferencia de la formación del profesorado de Educación Física al basarse en el paradigma interpretativo o de los procesos mediadores de pensamiento y acción (Romero, 2000). Este paradigma concede una importancia fundamental a los procesos mentales que median entre el estímulo emitido por el docente o entrenador y la respuesta del deportista o los resultados del aprendizaje (Levie y Dickie, 1973, citados en Romero, 2000).

Desde esta perspectiva, el análisis del pensamiento del entrenador pretende hacerle consciente de su actuación docente, al incidir en el estudio de su conocimiento práctico. En este sentido, Ramos y Del Villar (2004) sostienen que el pensamiento del entrenador condiciona su actuación e influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los autores agregan que el comportamiento de cualquier entrenador es consecuencia de decisiones previas fundamentadas en una reflexión anterior.

La reflexión sobre la acción se puede entender como: "El análisis que realiza el entrenador, tras finalizar su intervención, y que se efectúa sin las demandas y urgencias que tiene la situación interactiva, utilizando para ello instrumentos conceptuales y estrategias de comprensión, valoración y reconstrucción de la práctica" (Del Villar, Moreno, Ramos & Sanz, 2002, p. 272).

Como podemos apreciar en la formación del entrenador deportivo no hay una larga tradición académica ni científica, es decir, no existe una experiencia amplia que avale o explique la forma de afrontar la formación del entrenador deportivo. Además, apenas encontramos estudios o investigaciones acerca de la formación del entrenador deportivo en los que se indiquen los aspectos o enfoques a considerar sobre dicha formación y las directrices a seguir para mejorar la misma.

MODELOS DEL ENTRENADOR DEPORTIVO

Dentro del conjunto de investigaciones en el ámbito deportivo sobre formación de entrenadores, constituyen aún una pequeña proporción, al ser menos frecuentes los trabajos enfocados al análisis de los modelos de entrenador deportivo. Existen varios estudios en los que se tratan de establecer diferentes modelos de entrenador basándose en un criterio predominante.

En los estudios sobre los modelos de entrenador, el enfoque seguido ha sido diverso. De acuerdo con Tausch (1998), una de las clasificaciones más conocidas diferencia entre entrenadores autoritarios, democráticos y permisivos. A continuación, se explican las características principales de estos tres modelos y se analiza la influencia de sus respectivas personalidades en los deportistas.

A diferencia del modelo permisivo, el entrenador autoritario centraliza la toma de decisiones mediante una gestión exigente y focalizada en el rendimiento, al mantener un distanciamiento afectivo con sus dirigidos. Aunque este estilo suele consolidar estructuras disciplinadas y organizadas, propicia un clima de hostilidad y tensión donde los estudiantes actúan bajo el temor a la represalia. Este impacto negativo se intensifica en los deportistas más susceptibles, lo que provoca crisis metodológicas y operativas en el momento en que los resultados competitivos comienzan a ser adversos.

A diferencia de los estilos anteriores, el entrenador democrático promueve la toma de decisiones conjunta entre él y sus atletas. Su enfoque es flexible y se orienta hacia el bienestar de los deportistas, quienes suelen experimentar un clima de bienestar en el equipo, bajos niveles de tensión y una sólida cohesión grupal. Aunque este perfil se caracteriza por ser accesible, empático y respetado, puede presentar limitaciones frente a jugadores con baja motivación interna o con perfiles inseguros que requieran una dirección más estructurada o autoritaria.

A diferencia del estilo autoritario, el entrenador permisivo elude la toma de decisiones y justifica su actuación en la carencia de capacitación o motivación.

Concibe la competencia desde un enfoque relajado y basado en la improvisación. Esto genera en los jugadores una sensación de autonomía que de manera paralela interpretan como desinterés, descuido y falta de entusiasmo. Aunque los atletas se muestran receptivos debido a la baja represión, este modelo suele fracasar en el plano competitivo, ya que los integrantes del equipo no logran tolerar la presión del entorno al carecer de un proceso de entrenamiento sistemático y controlado.

FORMACIÓN DOCENTE

Actualmente, y acorde con el desarrollo del conocimiento pedagógico, se le concibe como una actividad multifactorial, compleja, dinámica, socialmente construida para la cual se requiere una formación específica dentro del campo didáctico, así como el desarrollo de una actitud que implique el compromiso para ejercer la docencia. Por otra parte, (Chehaybar et al, 1996) señalan que...

“La formación de profesores corresponde a las concepciones de práctica educativa que son asumidas institucionalmente; en un primer momento, la actividad de enseñar se consideró tan sencilla, que se creía que cualquier profesional con dominio de la disciplina podía realizarla. Asimismo, es importante resaltar el papel que juega el profesor en este contexto es fundamental” (p. 57).

Dada la relevancia del rol del docente entrenador en su dimensión educadora, su preparación técnico-pedagógica resulta imperativa. Al respecto, McCullick, Belcher y Schempp (2005) señalan la necesidad de proveer a estos profesionales de una capacitación integral y estructurada. Bajo esta perspectiva dicha habilitación debe incorporar los ejes rectores que caracterizan la formación del profesorado en general, y las particularidades de la Educación Física en específico (Giménez, 2003; Ibáñez y Medina, 1999; Moreno, 1997).

En este contexto, el deporte al ser un campo educativo multi/inter/y transdisciplinario que requiere de la intervención de cada uno de sus especialistas se presenta como campo de oportunidad para su análisis pues en éste se viven distintos escenarios, al ser conscientes de que no hay prácticas deportivas iguales en todos lados, ya que estas se ajustan a momentos sociales, económicos, políticos y a necesidades éticas de la población y facilidades institucionales en dónde éstas se practiquen, y el deporte como parte de esas manifestaciones históricas y sociales conlleva una necesidad de repensarse desde la pedagogía del deporte.

Es común que la mayoría de los profesionistas que se integran a la docencia universitaria posean conocimientos mínimos necesarios y esenciales requeridos para iniciar su práctica laboral educativa, al menos así se considera en la mayoría de las instituciones educativas y universitarias de nuestro país. Como lo menciona Cáceres, (2013);

“Para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas laborales e investigativas requiere de docentes preparados, que no sólo sepan el contenido científico y disciplinar, sino que sepan enseñar los programas y contenidos útiles que una comunidad estudiantil requiere, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar para que sus estudiantes aprendan a aprender” (p. 2).

En vista de que la capacitación y formación docente está basada principalmente en los estilos de profesionalización disciplinar y en menor medida en los campos didáctico pedagógicos, por ello, es importante considerar la necesidad de fomentar en los docentes actitudes reflexivas, críticas e innovadoras que promuevan metodologías que puedan aplicar en su labor docente en la enseñanza de su disciplina deportiva, que garanticen un aprendizaje significativo en los alumnos.

La capacitación y actualización académica constituyen en consecuencia, una dimensión esencial del docente

entrenador universitario, la cual debe trascender lo estrictamente disciplinar y curricular para consolidar una formación pedagógica y didáctica de carácter integral. Este proceso exige una relación de reciprocidad entre la DGDU-UNAM y el profesorado, orientada a planificar de manera conjunta los lineamientos y herramientas y determinar a partir de las necesidades intrínsecas de los procesos educativos, los lineamientos y herramientas técnico-pedagógicas que garanticen el cumplimiento de la función sustantiva de la universidad.

En esa misma línea, de acuerdo con la intencionalidad, del grado de profundización y de los alcances de lo que constituye el perfil académico deseado de los y las docentes entrenadores universitarios participantes en estos eventos;

“Un programa general de formación y capacitación docente hace referencia a todos los eventos académicos, dispersos o independientes con un carácter flexible (cursos, talleres, seminarios, diplomados etcétera) donde no existe una estructura curricular secuenciada y obligatoria propiamente dicha y donde se analizan y discuten temas y problemas educativos con fines de actualización de profesores y de otros agentes educativos” (Morán, 2006, p. 34).

METODOLOGÍA

En este apartado se presentan el tipo y diseño de la investigación con una metodología cualitativa de corte descriptivo, así como también la descripción de la población y muestra seleccionada para la aplicación del instrumento (entrevista semiestructurada) para la investigación.

El origen de la investigación cualitativa se sitúa a finales del siglo XIX en que antropólogos y sociólogos empiezan a darle importancia a los datos recogidos en el campo de investigación. Es decir, cuando al

investigador se ubica en el contexto donde acontece el suceso que va a ser estudiado y cuando la etnografía se involucra e integra al investigador en la comunidad a estudiar.

La metodología cualitativa posee una sólida trayectoria en la psicología y las ciencias sociales (Flick, 2007; Ruiz Olabuénaga, 2012). En la actualidad, este enfoque fomenta la participación activa de los sujetos en el proceso empírico, al dar lugar a diseños participativos y democráticos que visibilizan e integran las perspectivas, experiencias y voces históricamente relegadas o silenciadas de los actores institucionales

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Para este estudio el tipo de investigación que se llevó a cabo fue descriptiva; que consistió en la identificación de las características del evento en estudio. Los perfiles, los estudios historiográficos, los censos, los estudios epidemiológicos, por ejemplo son investigaciones descriptivas.

Los estudios descriptivos tienen como propósito detallar las propiedades, características y perfiles de los sujetos, procesos o fenómenos sometidos a análisis. Su alcance se limita a medir o recolectar información de manera independiente o conjunta sobre las variables de estudio sin establecer relaciones de causalidad ni correlación entre ellas. Por lo tanto, este tipo de investigación resulta fundamental para visibilizar con precisión metodológica las dimensiones y ángulos específicos de una problemática o contexto determinado (Hernández-Sampieri et al., 2014).

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Es por ello por lo que se utilizó como estrategia de análisis cualitativo de contenido los programas de formación, capacitación y actualización, de la DGAPA y el CED de la UNAM y del análisis del corpus de la entrevista semiestructurada para alcanzar interpretaciones acordes a obtener información que pudieran dar respuesta a las preguntas de investigación

de forma conjunta con el objetivo del trabajo de investigación.

La metodología se fundamenta en el sistema teórico que respalda este trabajo, el cual adopta un enfoque cualitativo debido a que responde con precisión a la naturaleza y necesidades del objeto de estudio.

Del enfoque se tomó en cuenta la técnica de entrevista semiestructurada para analizar las dimensiones: capacitación y actualización, de la oferta académica del CED y de la DGDU; así como de los programas y las necesidades e intereses de los docentes entrenadores de la DGDU-UNAM.

POBLACIÓN Y /MUESTRA

La muestra se define como un subconjunto de actores clave derivados de una población objetivo, seleccionados con el propósito de profundizar en las particularidades del fenómeno de estudio. Al emplear un diseño no probabilístico, no se persigue la representatividad estadística del universo, sino la representatividad teórica y la riqueza conceptual de los datos.

En consecuencia, se determinó una muestra no probabilística por conveniencia conformada por diez participantes (cinco hombres y cinco mujeres), todos ellos docentes entrenadores adscritos a la Dirección General del Deporte Universitario (DGDU) que ejercen sus funciones en Ciudad Universitaria de la UNAM y en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas. El análisis se acompaña de una descripción del perfil académico (Tabla 1) del personal docente, la cual funciona como marco contextual para interpretar el corpus discursivo recolectado en la Dirección General del Deporte Universitario (DGDU) de la UNAM.

Las categorías seleccionadas para estructurar esta información se detallan a continuación:

Edad: se consideró el factor edad como indicador de posibles configuraciones discursivas sobre la enseñanza de la disciplina deportiva. Se cree que los docentes entrenadores con mayor edad podrían organizar la enseñanza de su deporte de forma diferente a la de los docentes entrenadores con menor edad.

Género: la categoría género se consideró debido al rol diferenciado que desempeñan los actores dentro de la enseñanza del entrenamiento deportivo, un ámbito universitario históricamente caracterizado por una predominancia masculina. Resulta relevante comprender el fenómeno a partir de las experiencias directas de los participantes en este entorno profesional, para lo cual se garantizó una distribución equitativa de hombres y mujeres dentro de la muestra.

Turno: el turno de trabajo del docente entrenador se analizó en función del tipo de estudiantes que acuden a cada horario y de los factores de desgaste físico que afectan la jornada. Elementos como el cansancio acumulado, el hambre y el sueño diferencian la experiencia de enseñar por la mañana o por la tarde. Por lo tanto, esta categoría añade matices significativos a las opiniones del profesorado según las condiciones específicas de su horario de laboral.

Formación académica: el perfil educativo del personal docente influye directamente en sus representaciones sociales y pedagógicas sobre la enseñanza deportiva. Por lo tanto, resulta indispensable indagar en la trayectoria formativa, de capacitación y de actualización que los docentes han consolidado a lo largo de su vida. Esto abarca desde el nivel de estudios alcanzado (bachillerato, licenciatura o posgrado) hasta su participación en programas de educación continua, tales como cursos, talleres, diplomados y certificaciones federativas o institucionales.

Antigüedad. los años de permanencia de los entrenadores en una institución afectan directamente la estabilidad del entorno, la cultura interna y el

rendimiento deportivo general. Esta variable también determina la solidez de la relación entre el entrenador y el estudiante deportista. En consecuencia, un mayor

tiempo de servicio permite que el profesional asimile con claridad la estructura operativa, las metas y la misión del organismo universitario.

Tabla 1. Perfil de los docentes entrenadores de la DGDU-UNAM y la ENP.

Disciplina deportiva	Edad	Género	antigüedad	Turno	Formación académica
Taekwondo FT01	57	Mujer	35	Mixto	Maestría en Administración.
Ajedrez FA02	51	Mujer	33	Mixto	Doctorado en Filosofía
Fútbol asociación MFA03	45	Hombre	21	Mixto	Maestría en Educación
Físico constructivismo MFC04	64	Hombre	35	Vespertino	Maestría en Administración
Danza y baile MDB05	56	Hombre	25	Mixto	Lic. En Educación Física
Luchas asociadas FLA06	30	Mujer	12	Mixto	Lic. En Biología
Judo FJ07	53	Mujer	17	Matutino	Bachillerato
Acondicionamiento físico funcional FAFF08	39	Mujer	15	Mixto	Lic. En Artes Visuales e Historia
Baloncesto CU MB09	40	Hombre	17	Específico	Bachillerato
Baloncesto ENP MB10	47	Hombre	20	Mixto	Lic. En Entrenamiento Deportivo

Fuente: Elaboración propia.

El perfil de los docentes entrenadores analizados refleja madurez y experiencia, con un promedio de 48,2 años de edad y 23 años de servicio en la DGDU-UNAM. En el ámbito académico, el 60% del personal cuenta con estudios de posgrado (maestría o doctorado), lo que respalda el sustento teórico de sus competencias. Sin embargo, los resultados muestran que sus áreas de especialización son heterogéneas, pues abarcan desde la educación física y el entrenamiento deportivo hasta disciplinas diversas como la biología, la filosofía y la administración.

CATEGORÍAS DEL INSTRUMENTO

Las 11 preguntas de la entrevista semiestructurada aplicada a los entrenadores universitarios de la DGDU se organizaron en cuatro dimensiones técnicas. Este diseño metodológico evitó que el análisis se limitara a una lista de respuestas sueltas, al favorecer en su lugar una discusión científica estructurada de los hallazgos.

DISCUSIÓN

DIMENSIÓN 1: ESTADO Y GESTIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Esta dimensión examina la gestión administrativa y el nivel de conocimiento que posee el cuerpo docente respecto a la oferta formativa y de capacitación vigente. A través de un análisis de frecuencias y discursos de los informantes clave, los resultados revelan una marcada desproporción entre el conocimiento teórico de la oferta institucional y su ejecución práctica.

Específicamente, las respuestas asociadas a las fuentes externas de conocimiento (Pregunta 11) y a la oferta institucional (Pregunta 2) concentran el mayor volumen de participaciones dentro de la muestra, con 13 y 11 menciones respectivamente. Este comportamiento empírico demuestra una actitud proactiva y de autogestión por parte de los docentes entrenadores, quienes recurren de forma sistemática a programas externos de la DGDU-UNAM para suplir las necesidades didácticas específicas de sus disciplinas deportivas.

Este fenómeno se alinea con la perspectiva crítica de Morán (2006), quien caracteriza estas trayectorias como eventos académicos dispersos e independientes; ante la falta de una estructura curricular interna, secuenciada y obligatoria en la institución, los docentes entrenadores se ven forzados a diversificar de manera autónoma su habilitación profesional.

Un hallazgo crítico se observa al analizar la ejecución formal de la capacitación (Pregunta 1), donde la omisión generalizada de respuestas —con excepción de las aportaciones sustantivas de los docentes FAF08 y MB09— devela un vacío informativo que sugiere una falta de claridad o de sistematicidad en los procesos de formación gestionados por la DGDU y la DGAPA-UNAM. Epistemológicamente, este vacío valida el diagnóstico de Chehaybar et al. (1996), al evidenciar que la actividad de enseñar en el ámbito deportivo universitario se ha

percibido históricamente bajo un enfoque intuitivo, al asumir de forma errónea que el simple dominio disciplinar o la experiencia como deportista es condición suficiente para el ejercicio de la docencia.

Asimismo, los hallazgos demuestran que los participantes con estudios de posgrado (MFA03 y FT01) evidencian un involucramiento sustancial en la identificación y adopción de Centros de formación y capacitación externos a la DGAPA y el Centro de Estudios del Deporte (CED) de la DGDU-UNAM. Ello refuerza la tesis pedagógica de que a mayor grado académico, los docentes entrenadores desarrollan una búsqueda más diversificada y crítica de herramientas didácticas pedagógicas para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, las posturas categóricas vertidas en torno a la delimitación de responsabilidades formativas (Pregunta 9) reflejan que el cuerpo docente demanda de forma explícita un mayor involucramiento institucional en la planeación curricular. Este hallazgo empírico respalda la necesidad indispensable de transitar hacia la relación de reciprocidad propuesta en el marco teórico; tal como argumenta Cáceres (2013), para que la UNAM cumpla eficientemente con sus funciones sustantivas, requiere normar y codiseñar políticas académicas concertadas que enseñen a los docentes entrenadores a educar, al transformar el actual aparato administrativo de la DGDU-UNAM de un ente de control burocrático a un facilitador del desarrollo profesional del docente entrenador.

DIMENSIÓN 2: PERTINENCIA Y CALIDAD CURRICULAR

Esta segunda dimensión analítica evalúa el grado de congruencia existente entre el diseño curricular de los programas de formación y capacitación vigentes y las demandas profesionales reales del cuerpo académico. El escrutinio de los datos cualitativos permite identificar las tensiones operativas entre las expectativas de habilitación pedagógica y la estructuración formal de los cursos implementados por la DGDU y la DGAPA de la UNAM.

En este escenario, la correspondencia entre los objetivos de los cursos y los logros tangibles de aprendizaje (Pregunta 6) emergió como el nodo más significativo de la dimensión, al concentrar 11 menciones en la muestra. Los discursos de los informantes clave, marcadamente acentuados por las intervenciones de los sujetos MDB05 y FAF08, demuestran que el interés de los docentes entrenadores se focaliza en la utilidad práctica de la formación y capacitación recibida. Epistemológicamente, esta tendencia respalda la propuesta de Moreno (2004) en torno a las dimensiones constitutivas del entrenador-educador, al evidenciar que el cuerpo académico de la DGDU-UNAM prioriza consolidar su dimensión técnica —entendida como el dominio de competencias didácticas para una intervención idónea en el campo— y su dimensión reflexiva, la cual exige la construcción de un conocimiento práctico estrechamente ligado a las necesidades reales de su acción docente.

Por otra parte, las respuestas relacionadas a la adecuación de los contenidos curriculares (Pregunta 4) exhiben una participación equilibrada y transversal entre docentes con diversos perfiles académicos y adscripciones institucionales. Esta convergencia empírica demuestra que el contenido formativo constituye un punto de acuerdo esencial dentro de la institución. Tal hallazgo valida la premisa de Cáceres (2013) sobre las exigencias de la educación superior contemporánea: para cumplir con las metas académicas de la universidad, no basta con reproducir el contenido puramente disciplinar o técnico de una disciplina deportiva, sino que se requiere normar saberes didácticos que enseñen a los profesores a educar, al promover metodologías críticas que garanticen un aprendizaje significativo y capaciten a los estudiantes para aprender a aprender.

No obstante, la efectividad de este diseño curricular enfrenta limitaciones críticas en la gestión del tiempo pedagógico. Las reiteradas manifestaciones del docente MB09 respecto a la insuficiencia de la carga horaria (Pregunta 3) develan una preocupación sustantiva: el tiempo institucional asignado a los procesos de actualización resulta insuficiente para alcanzar el perfil de egreso y de profesionalización deseados. Esta tensión pone de manifiesto las consecuencias de la problemática

descrita por Gómez (2013) en el contexto nacional; la falta de un trabajo coordinado interinstitucional y la ausencia de una política académica interna en la DGDU-UNAM provocan que los programas operen bajo diseños flexibles pero fragmentados. Al carecer de una estructura curricular secuenciada y con tiempos calculados, la administración restringe el impacto de la capacitación, al forzar un escenario donde la asimilación de estrategias pedagógicas se ve comprometida por las urgencias del calendario operativo-administrativo de la dependencia.

DIMENSIÓN 3: COMPETENCIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS Y DISCIPLINARES

Esta tercera dimensión analítica se adentra en el núcleo epistemológico del estudio, al examinar los procesos didácticos resumidos en el eje conceptual de «aprender a enseñar», así como la incorporación de herramientas metodológicas prácticas dentro de la especialización deportiva. Los datos cualitativos arrojaron un comportamiento excepcional en este apartado, al registrar una participación unánime del 100% de los docentes entrevistados en la totalidad de las preguntas. Este nivel de respuesta acentúa que la adquisición de competencias didácticas y del conocimiento pedagógico son componentes esenciales y valorados en la construcción de la identidad profesional del docente entrenador de la DGDU-UNAM.

En lo que respecta a la integración de estrategias didácticas y pedagógicas específicas dentro de las disciplinas deportivas (Pregunta 5), el consenso unánime de los diez docentes entrenadores revela una demanda compartida y urgente por trascender la habilitación estrictamente técnica o biológica de la instrucción. Este hallazgo empírico valida la tesis pedagógica de Cáceres (2013) sobre las funciones sustantivas de la educación superior contemporánea; los docentes entrenadores de la DGDU-UNAM reconocen de forma unánime que el dominio del contenido científico o disciplinar es insuficiente si se carece de los saberes didácticos pedagógicos necesarios para estructurar programas útiles que guíen a una comunidad estudiantil deportiva universitaria a aprender a aprender. Los docentes

entrenadores exigen formalmente un marco formativo donde la técnica deportiva sea transmitida a través de una sólida base pedagógica.

Por otro lado, la participación total registrada en torno al origen del saber pedagógico práctico (Pregunta 10) devela que todos los docentes entrenadores de la muestra, de manera independiente a su grado académico (desde bachillerato hasta doctorado), poseen una fuente plenamente identificable de su trayectoria de enseñanza. Metodológicamente, este hallazgo proporciona el andamiaje necesario para confrontar si dicho aprendizaje se sustenta en la habilitación institucional formal, en trayectos de posgrado, o en la reproducción empírica de su experiencia previa como atletas de alto rendimiento.

Al contrastar estas fuentes, los datos permiten problematizar la postura de Chehaybar et al. (1996) en torno a las concepciones de la práctica educativa asumidas por las instituciones; el hecho de que el docente entrenador deba rastrear su saber enseñar fuera de los programas formales de la DGDU-UNAM demuestra que la dependencia ha considerado históricamente la actividad de la instrucción deportiva como un ejercicio intuitivo que cualquier profesional con dominio técnico puede ejecutar.

Finalmente, al visibilizar las bases del conocimiento práctico de los diez informantes clave, esta dimensión sitúa la labor formativa de la universidad bajo el modelo cognitivo-reflexivo de Ramos y Del Villar (2004). Los hallazgos cualitativos demuestran que la praxis en el terreno de juego trasciende el automatismo instrumental. En su lugar, las estructuras cognitivas del docente entrenador fungen como variables condicionantes de su intervención, al evidenciar que cada entrenador opera bajo decisiones metodológicas ancladas a marcos interpretativos y saberes teóricos preexistentes.

Por lo tanto, el rescate de estas voces y discursos cualitativos dota a la investigación de la fundamentación científica indispensable para proponer un programa de capacitación institucional integral que profesionalice la labor del docente entrenador y reconfigure la pedagogía del deporte en la DGDU y la DGAPA de la UNAM, al superar definitivamente el empirismo y los vacíos normativos del entorno actual.

DIMENSIÓN 4: IMPACTO EN EL APRENDIZAJE Y BARRERAS DE IMPLEMENTACIÓN

Esta cuarta dimensión analítica evalúa el resultado final del proceso formativo, al contrastar el beneficio transferido al estudiante deportista frente a las restricciones operativas que limitan la efectividad del docente entrenador. Los datos cualitativos alcanzaron un nivel de información total, al registrar la participación del 100% de los académicos entrevistados en ambas preguntas. Este consenso refleja que el profesorado no solo posee una sólida autoconciencia sobre su impacto en la formación integral del alumnado (Pregunta 7), sino que tiene plenamente identificados los factores que restringen su ejercicio profesional en la cotidianidad laboral (Pregunta 8).

Respecto a la contribución del entrenamiento deportivo en el desarrollo de competencias transversales -fomentar valores, resiliencia, liderazgo- (Pregunta 7), la unanimidad en los discursos demuestra que los entrenadores conciben su disciplina como un vehículo pedagógico fundamental para potenciar habilidades que trascienden el rendimiento físico, al impactar de manera positiva en las dimensiones académica y personal de los estudiantes deportistas. Este hallazgo empírico valida la perspectiva de Cáceres (2013) sobre el deber ser universitario: el cuerpo docente de la DGDU-UNAM asume el compromiso ético de ir más allá de la instrucción técnica para consolidar una formación de carácter integral. De este modo, los profesores demuestran comprender y operativizar la función sustantiva de la universidad, al orientar su práctica a que los estudiantes adquieran herramientas útiles para la vida.

Sin embargo, este potencial pedagógico se encuentra severamente condicionado por las realidades reportadas en torno a los obstáculos institucionales (Pregunta 8). La totalidad de la muestra coincidió de forma categórica en señalar la presencia de dificultades logísticas, deficiencias de infraestructura y fallas en el apoyo institucional. La relevancia metodológica de esta saturación radica en que de manera independiente al grado académico o a la antigüedad laboral de los informantes clave, las barreras del entorno son compartidas de forma democrática

y negativa por todo el cuerpo académico. Este comportamiento de los datos empíricos corrobora que la problemática central de la dependencia no se ubica en las capacidades individuales de los sujetos, sino en la rigidez de la arquitectura administrativa de la DGDU-UNAM, cuyo diseño procedimental actúa como un freno estructural sobre la práctica docente del entrenador.

CONCLUSIONES

Finalmente, este diagnóstico unánime pone de manifiesto las limitaciones de las estrategias de capacitación vigentes. Al alinearse con las críticas

de Gómez (2013) respecto a la baja capacidad de las propuestas nacionales para transformar realidades y cubrir necesidades específicas, los datos justifican de forma contundente la urgencia de reconfigurar la oferta formativa institucional. Un programa general de formación docente en la DGDU no puede limitarse a la transmisión flexible de teorías abstractas (Morán, 2006). Por el contrario, exige un codiseño corresponsable que dote al docente entrenador de herramientas e instrumentos conceptuales prácticos (Del Villar et al., 2002) para mitigar las barreras reales de su entorno académico-laboral, permitiéndole transitar con éxito de la improvisación reactiva hacia la consolidación de un modelo didáctico democrático en la DGDU-UNAM.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, M. T., Giménez, F. J., Robles, J., & Rodríguez, J. (2011). El conocimiento formal de los entrenadores de balonmano, baloncesto y fútbol. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(18), 171-183.
- Bauer, G., & Ueberle, H. (1984). Fußball. Faktoren der Leistung: Spieler- und Mannschaftsführung [Fútbol. Factores de rendimiento: Dirección de jugadores y de equipo]. BLV Verlagsgesellschaft mbH.
- Cáceres Mesa, M., García Cruz, R., Valle Gratacós, M. N., Baldomero Ramírez, M. J., & Pérez Maya, C. (2013). La formación pedagógica de los profesores universitarios: Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-13. rieoei.org
- Chelladurai, P., & Haggerty, T. R. (1978). A normative model for decision styles in coaching [Un modelo normativo para estilos de decisión en el entrenamiento]. University of Western Ontario.
- Del Villar, F., Moreno, P., Ramos, L., y Sanz, D. (2002). La formación de jóvenes entrenadores a través de los programas de supervisión reflexiva. *En Actas del Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. INEF.
- Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2001). La visión del entrenador en la transición a través de deporte 2000. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 1(3), 177-187.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Morata.
- Fuentes, J. P., Sanz, D., Ramos, L. A., Iglesias, D., & Del Villar, F. (2004). El perfil de formación de los entrenadores de tenis. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 76, 44-51.
- Giménez, F. J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Wanceulen. [1]
- Gómez Castañeda, P. (2013). Limitaciones en la investigación de la cultura física en México. *EFDportes.com, Revista Digital*, 17(178). <https://www.efdeportes.com/efd178/la-investigacion-de-la-cultura-fisica-en-mexico.htm>
- González-Ravé, J. M., Navarro Valdívieso, F. J., & Pereira Gaspar, P. M. (2007). La planificación del entrenamiento deportivo: cambios vinculados a las nuevas formas de entender las estructuras deportivas contemporáneas. *Conexões: Revista de la Facultad de Educación Física de la UNICAMP*, 5(1), 1-15.
- Guillén, R., & Ricarte, J. (2014). *Estudio comparativo del perfil de formación de los entrenadores de deportes de conjunto en el alto rendimiento y bajo desempeño competitivo*. [Trabajo no publicado / Manuscrito presentado para titulación]. Universidad de Colima. (Citado en Salazar et al., 2015).
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Ibáñez, S. J., Godoy, M., Parra Mendoza, M. Á., & Asensio Calvarro, J. M. (1999). Taxonomía de medios para la iniciación al baloncesto. *RED: Revista de Entrenamiento Deportivo*, 13(2), 25-31.
- Ibáñez, S. J., & Medina, J. (1999). Relaciones entre la formación del entrenador deportivo y la formación del profesor de Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 56, 39-45.
- Levie, W., y Dickie, K. (1973). The analysis and application of media. En R. M. W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 858-882). Rand McNally.
- Martens, R. (1989). El entrenador de éxito. *Escuela Fútbol Base L'Olleria*.
- McCullick, B. A., Belcher, D., & Schempp, P. G. (2005). What works in coaching and sport instructor certification programs? The participants' view. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 121-137.
- Medina Valencia, R. T. (2012). *El círculo vicioso de la educación física en México: Colima, un estado de la cuestión* (Tesis doctoral, Universidad de Extremadura). Dialnet.
- Méndez, O. (2012). *La formación profesional de los entrenadores de tenis del estado de Colima* (Tesis de licenciatura). Universidad de Colima.
- Moreno, J. A. (Ed.). (1997). *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo: Experiencias en formación inicial y permanente*. Colectivo de Maestros de Educación Física.
- Moreno, J. A. (2004). Bases teóricas y didácticas del entrenamiento y la competición deportiva. INDE.
- Ramos, L. A., & Del Villar, F. (2004). El pensamiento del entrenador deportivo como condicionante de la intervención didáctica. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 77, 44-
- Romero, C. (2000). El modelo cognitivo-reflexivo en la formación del profesorado de educación física y el deporte. *Revista Kinesis*, 29, 12-19-52.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Universidad de Deusto.
- Salazar, C. M., Flores Moreno, P. J., & Pérez López, P. (2015). *Dinámicas formativas y perfiles de conocimiento de los entrenadores deportivos adscritos a selectivos de élite juveniles en el estado de Colima*. Universidad de Colima.
- Tausch, R. (1977). Modelle von Trainern und Betreuern im Sport [Modelos de entrenadores y tutores en el deporte]. *Sportwissenschaft*, 7(1), 24-38.
- Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person* [Psicología de la educación: Encuentro de persona a persona] (11.ª ed.). Hogrefe.
- Urzúa, A. (2013). *La formación profesional de los entrenadores de tenis del estado de Colima* (Tesis de licenciatura). Universidad de Colima.
- Yagüe, J. M., Fraile, A., & Rodríguez, J. (2004). La formación permanente de los entrenadores deportivos en la sociedad actual. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3, 11-26.