



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE FORMACION CONTINUA
PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UPN

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA:

LIC. SONIA LORENA ESPERÓN LORENZANA

TUTORA

DRA. ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

ARAGÓN

Nezahualcóyotl, Estado de México, Noviembre de 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA PRÁCTICA DOCENTE	6
1.2 LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO	21
1.3 CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS 2011. EDUCACIÓN BÁSICA	26
CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	39
2.1 ¿POR QUÉ HABLAR O TRABAJAR SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA?	41
2.2 EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL EN LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NACIONAL	46
2.3 FILOSOFÍA INSTITUCIONAL DE LA UPN	56
2.4 PROYECTO ACADÉMICO 1978-1993	59
2.5 LA FORMACIÓN CONTINUA PARA DOCENTES EN SERVICIO COMO COMPROMISO INSTITUCIONAL	62
CAPÍTULO III. DIPLOMADO EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL BÁSICO	66
3.1 UBICACIÓN Y CONTEXTO	67
3.2 FUNDAMENTACIÓN	68
3.2.1 <i>Posible campo de acción</i>	74
3.2.2 <i>Análisis comparativo de programas educativos afines</i>	74
3.2.3 <i>Características de la población estudiantil</i>	76
3.2.4 <i>De los tutores</i>	87
3.3 ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA	89
3.3.1 <i>Propósitos</i>	89
3.3.2 <i>Perfil de ingreso</i>	89
3.3.3 <i>Perfil de egreso</i>	89
3.3.4 <i>Mapa curricular</i>	90
3.3.5 <i>Programas sintéticos</i>	91
3.4 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	105
3.5 HERRAMIENTAS	106
3.6 REQUISITOS DE INGRESO Y PERMANENCIA	106
3.7 REQUISITOS DE EGRESO	107
3.8 SISTEMA DE EVALUACIÓN	107
3.9 TALENTO HUMANO	108
REFLEXIONES FINALES	110
BIBLIOGRAFÍA	114

Introducción

Atendiendo a las nuevas orientaciones que propone el sistema educativo para el nivel de Educación Básica, la Educación Física adquiere la misma relevancia y tratamiento que las demás áreas curriculares, en tanto se considera uno de los factores más importantes que contribuyen al desarrollo integral de los educandos.

En este sentido, si consideramos que la Educación Física se orienta hacia el desarrollo de las capacidades y habilidades que perfeccionan y aumentan las posibilidades de movimiento de los estudiantes, profundiza en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano; y promueve el desarrollo de actitudes, valores y normas referentes al cuerpo y a la motricidad, la enseñanza en esta área implica que el docente reflexione críticamente, reconociendo y aplicando primero reglas, hechos y principios ya conocidos, para después razonar sobre los casos problemáticos que se le presentan y arribar así a nuevas formas de construir y comprobar categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular y resolver problemas.

Desde esta perspectiva, el docente tendrá necesariamente que enfrentar situaciones de incertidumbre, inestabilidad y conflicto de valores al interior de los nuevos escenarios educativos.

En nuestro país, la formación inicial de los docentes de Educación Física que laboran en el nivel básico ha estado influida por el modelo de la racionalidad técnica, lo que ha impedido en buena parte que ellos se asuman como investigadores del campo, para estar en posibilidades de generar conocimientos y, en un plano más concreto, proponer estrategias de intervención innovadoras en su quehacer cotidiano.

Lo anterior constituye en sí mismo un problema, pues la formación inicial de los docentes no se corresponde con el tipo de práctica que se espera de ellos; sumando a esto que los programas de estudio actuales sientan sus bases en principios pedagógicos y fundamentos didácticos que exigen también la adopción de renovadas formas para evaluar todos y cada uno de los aprendizajes esperados en el nivel básico.

Al respecto, también se reconoce que la Política Educativa se ha esforzado por cubrir las sentidas necesidades de formación continua de los docentes en servicio; sin embargo, las iniciativas emprendidas aún no son suficientes para responder a estas demandas, aun cuando el propio sistema educativo ha acudido a distintas instancias para atender esta problemática, entre ellas, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución que fue creada como respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio nacional para elevar la calidad de la Educación Básica en nuestro país, la cual ha intentado dar continuidad y fortalecer los estudios superiores de los maestros de este nivel en todo el territorio nacional.

Así, actualmente encontramos que, entre otras instituciones, la UPN ofrece en el *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en servicio 2012-2013*, una serie de programas de superación profesional y formación continua que abarcan cursos, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados en diversas áreas y temáticas que se corresponden con los planes y programas de estudio vigentes, donde salta a la vista la escases de programas destinados al magisterio de Educación Física en este nivel educativo, los cuales únicamente los consideran de manera tangencial.

Sin embargo, la demanda en esta área existe, tal y como lo constatan diversos documentos que se abordan en esta investigación, por lo que la propuesta que aquí se presenta obedece, en primera instancia, a una solicitud expresa por parte de las autoridades educativas del estado de México, quienes se acercaron al cuerpo académico del que quien escribe forma parte, para contemplar la posibilidad de generar un programa educativo de formación continua, dirigido a docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos (ATP) de Educación Física del Valle de México, quienes se desempeñan dentro del nivel de Educación Básica, concretamente para favorecer el desarrollo de competencias docentes entre ellos, lo cual, en un segundo momento, nos pareció pertinente para concretar el proceso de titulación en la Maestría en Enseñanza Superior en esta Casa de Estudios.

Por ello, los cuestionamientos que guiaron el desarrollo de esta investigación fueron los siguientes:

- ¿En qué consiste la práctica docente de la Educación Física?
- ¿Por qué es necesaria la formación continua en docentes de Educación Básica?

- ¿Por qué es necesaria la formación continua en docentes de Educación Física?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación continua en docentes de Educación Física que laboran en el nivel de Educación Básica?
- ¿Cuál es papel de la UPN en la formación continua del magisterio?
- ¿Cómo se puede contribuir a fortalecer el desarrollo de competencias docentes en los profesionales de la Educación Física?

De esta manera, se plantearon los siguientes propósitos para la construcción del trabajo:

General:

Diseñar una propuesta pedagógica de formación continua para profesionales de Educación Física, en la modalidad *b-learning*, con base en el Enfoque Socioformativo Complejo (ESC).

Particulares:

- Caracterizar la docencia de la Educación Física en el contexto educativo nacional.
- Analizar el papel de la UPN como institución de formación continua de profesionales de la educación en el Nivel Básico.
- Presentar el diseño de un diplomado en competencias docentes para la formación continua de profesionales de Educación Física en el Nivel Básico, en la modalidad *b-learning*, con base en el ESC, que orienta actualmente el desarrollo del Plan de Estudios de Educación Básica.

Se trata de un trabajo de investigación cualitativa, que desde los paradigmas de investigación socio-educativa, según la clasificación que hace García-Guadilla, (en Loredo, 1996) tiene que ver con lo que la autora señala como “el activismo posible”, a partir de la idea de superar los modelos de investigación educativa basados en las teorías tradicionales, en las que los propósitos de investigación descansan en la crítica y el análisis de la problemática educativa, planteando la posibilidad de involucrarse de manera más activa en las posibles soluciones de los problemas educativos.

Se espera que el enfoque pedagógico y didáctico de lugar a otros modelos que puedan ser implementados con el uso de TIC en la formación continua de profesionales de la educación.

Este documento se encuentra conformado por tres capítulos:

En el primer capítulo, denominado *La Educación Física y la práctica docente*, se analiza a la Educación Física como objeto cultural y como contenido de enseñanza que debe impartirse en los centros escolares; así mismo, se hace un recorrido sobre los diferentes enfoques que han caracterizado la formación de profesionales de la Educación Física, en relación con las tradiciones educativas que constituyen su referente teórico. Cierra este apartado un análisis del Plan de Estudios 2011. Educación Básica, necesario para identificar el papel y la ubicación de la Educación Física como espacio curricular en este nivel de estudios.

En el segundo capítulo, denominado *La formación continua de docentes del Sistema Educativo Nacional*, se presenta un conjunto de consideraciones que permiten vislumbrar la necesidad de atender la formación continua de profesionales de la educación, haciendo énfasis en el estudio de la Política Educativa del estado mexicano que se orienta a la profesionalización de docentes y a la formación de profesionales de la educación; se analiza también la trayectoria institucional de la UPN que ha permitido dar respuesta a dicha Política Educativa; así mismo, se describen de manera general las estrategias que la UPN ha generado en respuesta a las demandas de formación continua para el magisterio nacional, donde resalta la escasez de propuestas dirigidas al área de Educación Física.

El tercer capítulo, denominado *Diplomado en competencias docentes para la enseñanza de la Educación Física en el Nivel Básico*, constituye una propuesta pedagógica innovadora, ya que se espera ofrecer en una modalidad educativa semipresencial y se estructura bajo las características de un plan modular para la formación continua del magisterio de esta área curricular. El programa sienta sus bases en el ESC, el cual se identifica en la nueva propuesta de educación por competencias que promueve la Secretaría de Educación Pública; no obstante, el programa también dirige su atención a supervisores escolares y ATP, considerados como agentes educativos indispensables para elevar la calidad educativa.

Finalmente, se incorporan las reflexiones finales y las fuentes de consulta en que nos apoyamos para dar sustento a este trabajo.

CAPÍTULO I. La Educación Física y la práctica docente

En este capítulo, iniciaremos revisando las principales propuesta de formación de educadores físicos, a partir de que, en 1891, se reconoció a esta disciplina como parte de la formación escolar y al docente como el responsable de promover conocimientos y desarrollar habilidades en ese ámbito. Así pues, el contenido del presente capítulo se aborda en tres apartados.

El primero de ellos corresponde a un recorrido histórico y analítico en donde se presentan desde el enfoque militar, el enfoque deportivo, el enfoque psicomotriz, el enfoque orgánico-funcional y el enfoque motriz de integración dinámica, distintos fundamentos pedagógicos y didácticos que han orientado la formación de profesionales de Educación Física en la búsqueda constante por impactar favorablemente el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente de aquellos que cursan su primer trayecto formativo, que corresponde a la Educación Básica.

En el segundo apartado, se analizan los fundamentos de los modelos de formación docente en relación directa con las tradiciones educativas, que constituyen su referente teórico y definen las prácticas docentes del educador físico.

Finalmente, el tercer apartado aborda un planteamiento general sobre *el Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, que constituye el documento normativo donde se identifican las competencias para la vida, el perfil de egreso, Los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que componen el trayecto formativo de los estudiantes de este nivel, haciendo énfasis en los principios pedagógicos que orientan la construcción de los programas de estudio por asignatura y nivel, atendiendo de manera prioritaria aquellos que definen el desarrollo de la Educación Física como espacio curricular dentro de la Educación Básica.

1.1 Antecedentes sobre la formación de profesores de Educación Física en México

El proceso educativo, así como la educación en general, entendida como un fenómeno social, son en la actualidad garantía de supervivencia y progreso; no obstante, creemos que la educación como parte de la realidad social no debe estar divorciada del contexto y tampoco de su propia dinámica histórica. En este sentido, la educación como proceso cultural, personal e ideológico debe permitir y facilitar el desarrollo integral de los sujetos que, simultáneamente, resulta indispensable para el desarrollo socioeconómico de nuestro país.

Por ello, un proyecto educativo conformado por diferentes lineamientos y disposiciones normativas debe entenderse, más allá de una política de estado, como una necesidad que considera los evidentes desafíos para el crecimiento de un país que necesita, para lograrlo, enfrentar la creciente demanda de formación de los ciudadanos que la integran.

Por lo anterior, el Marco Normativo al que se ciñe la educación en México incorpora el progreso de la tecnología, los avances de la ciencia y las necesidades actuales de la sociedad en materia educativa que permiten, entre otros propósitos, establecer las reglas y líneas de acción para la formación docente que propicien el desarrollo de competencias profesionales para un mejor desempeño, eficiente y eficaz, en el espacio educativo en el que labore el futuro profesor.

De tal forma, el conjunto de lineamientos que establecen premisas dirigidas a las escuelas formadoras de docentes de Educación Básica, comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria en todas sus modalidades, incluyendo Educación Indígena, Educación Especial, Educación Básica para Adultos y, finalmente, Educación Física, siendo esta última la que nos ocupará a lo largo de esta investigación.

Con base en lo anterior, consideramos conveniente ofrecer, en primer lugar, una aproximación al concepto de Educación Física, para posteriormente, examinar diferentes documentos que han orientado la formación y práctica docente en esta disciplina en nuestro país, revisando brevemente algunos antecedentes al respecto, con base en el *Plan de Estudios*

2002 de la Licenciatura en Educación Física (SEP, 2002); mismo que nos permitirá el planteamiento inicial de la problemática que se aborda en esa investigación.

Sobre el concepto de Educación Física, es natural que en el ámbito educativo se creen discursos sobre el papel que juega ésta en los contextos escolares; así mismo, se hace énfasis sobre su importancia en los planes y programas de estudio y se enuncian los desafíos a los que se enfrenta al ser enseñada por sus docentes y aprendida por los estudiantes; no menos importante, se colocan sobre sus hombros una buena cantidad de metas que ésta debe alcanzar en los diferentes niveles educativos.

No obstante, pese a la consolidación y adopción del término en materia educativa, la Educación Física aún carece, incluso en los mismos documentos normativos, de una definición concreta que nos permita comprender no solamente los aspectos mencionados con anterioridad, sino también la noción que se tiene de ella en nuestra sociedad.

Así pues, se habla dentro de la Educación Física de una educación corporal, de una educación de la motricidad, de la educación del movimiento o de la educación por el movimiento, de psicomotricidad, de actividad física, del deporte y la salud e higiene y de otros tantos “apellidos” que, si bien no han desplazado el término, no facilitan, en todo caso, la comprensión del mismo; más aún, en palabras de Bonilla seguimos dependiendo de un lenguaje de sentido común, a veces tan ambiguo y otras tan claro que parece conciliar opiniones más por un uso práctico cotidiano que por su esfuerzo de clasificación teórico y explícito (1994, pág. 107), y aún con eso, no podemos soslayar que todos estos conceptos responden a un recorrido histórico que tampoco conviene ignorar, pues nos guste o no, forman parte de un campo de saberes que sigue buscando consolidarse.

En todo caso, los debates y reflexiones que giran en torno a la Educación Física, han ido desplazándose de un espacio meramente descriptivo sobre los movimientos del cuerpo y las actividades técnico-deportivas a uno de reflexión y análisis teórico-epistemológico, que busca indagar sobre su naturaleza (Bonilla, 1994, pág. 102); preguntarnos por lo tanto en este espacio ¿qué es la Educación Física?, implica un trabajo mucho más serio y minucioso, incluso, de carácter epistemológico, que obliga a plantearse una serie de preguntas previas, cuya búsqueda de respuestas pudiera ser aún más compleja.

No es nuestra intención perfilar en estos párrafos una extensión de dichos debates y no por ello lo consideramos baladí; por el contrario, esta tarea se torna cada vez más urgente y necesaria para el campo de conocimientos que representa la Educación Física; no obstante, sí podemos diferenciar en ella al menos dos líneas conceptuales:

la pedagógica, que reivindica prioritariamente el papel educativo del movimiento humano en sus múltiples expresiones, de las cuales el deporte es tan sólo uno más, y la deportiva [...], que reivindica prioritariamente el papel del deporte como fenómeno cultural que adquiere diversas connotaciones; competitivas, recreativas, educativas, sociológicas, comerciales, estéticas, etc. (Bonilla, 1994, pág. 106).

La intención puesta en mirar a la Educación Física desde una perspectiva pedagógica radica en que aquella es sin ésta, pese a las aportaciones teóricas y los esfuerzos e interés puestos en alcanzar su cientificidad, un saber predominantemente técnico visto desde la línea conceptual deportiva, en donde destacan precisamente las actividades físicas y deportivas, así como el conocimiento sobre la utilización de los recursos materiales que para el desempeño de cada una de ellas son indispensables. Un saber que sólo podría rebasar estas características en los contextos escolares si se inscribe y se articula con el saber pedagógico, más aún, si se ha adoptado en un proyecto educativo como es el Plan de Estudios para la Educación Básica.

Siguiendo a Bonilla (1994), cuando de manera premeditada, sistemática y declarada, las actividades físicas son convertidas en medios de formación (de valores, de hábitos, de habilidades y conocimientos), estamos en presencia de la Educación Física vista desde la perspectiva pedagógica, cuya finalidad principal radica en contribuir a la formación integral de los sujetos, y en este sentido, adquiere el mismo valor y lugar que cualquier otra asignatura dentro del currículo escolar.

Así pues, además de redoblar esfuerzos para nutrir el campo de saberes propio de la Educación Física, también es necesario fortalecer la perspectiva que la mira como una disciplina pedagógica, retomando la advertencia de que el término *disciplina* no remite aquí a un sinónimo de ciencia, sino a un área o campo de saber que pertenece a una unidad mayor de conocimientos, en este caso, la pedagogía (Cfr. Bonilla, 1994, pág. 109).

Una vez hecha la advertencia, podemos definir a la Educación Física en el contexto escolar como una disciplina que busca, desde su pluralidad, propiciar la adquisición progresiva de conocimientos, habilidades y destrezas que permitan obtener la salud física y mental, así como estimular todas las áreas de la personalidad del sujeto, sin perder el referente de la persona como una unidad funcional que actúa como un todo, siendo éste uno de los propósitos de la educación integral del ser humano (Generelo & otros, 2004, pág. 124).

Ahora bien, hemos de reconocer que históricamente, la educación pública en México se ha preocupado por brindar atención a las demandas sociales realizando múltiples esfuerzos para lograr satisfacerlas. La Educación Física en México ha formado parte de las preocupaciones del sistema educativo al ser considerada como aspecto imprescindible para el desarrollo integral de los sujetos.

De esta manera, de acuerdo con el Plan 2002 desde 1891 se reconoció a la Educación Física como parte de la formación escolar integral, caracterizándose por la impartición de las primeras clases de gimnasia; no obstante, para 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se reformuló la función de la Educación Física, haciendo énfasis en la expresión corporal humana y reconociendo al educador físico como el responsable de promover conocimientos y desarrollar habilidades en este ámbito; se trataba, pues, de estimular la salud física (SEP, 2002, pág. 9).

Para alcanzar tales propósitos, la creación de la Dirección General de Educación Física en 1923, y con ella la Escuela Elemental de Educación Física para la formación de profesores, significó un avance clave, pues se buscó concretar la relación cuerpo-mente, incorporándose la enseñanza de deportes como el fútbol, la natación, el basquetbol, el atletismo y el voleibol para promover, a través de su práctica, el cuidado de la salud.

Tiempo después, para 1936, se fundó la Escuela Normal de Educación Física, con el propósito de formar profesores en esta especialidad para trabajar en los distintos niveles y modalidades educativas del país, desde una concepción militar de la actividad física; la formación de los Educadores Físicos dentro de esta institución fue pensada desde un enfoque activo, mismo que debía ofrecer una variedad de experiencias productivas y sociales que permitieran a los estudiantes identificar problemas y resolverlos con creatividad (SEP, 2002,

pág.11). No obstante, en 1955 la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF) reorientó las actividades de la disciplina basadas en un enfoque deportivo.

Durante esta época, la formación de docentes en Educación Física no sólo se consolidó institucionalmente, sino que amplió su cobertura abriendo escuelas en diferentes entidades del país, fortaleciendo con ello la calidad educativa en lugares donde la Educación Física era impartida por maestros normalistas.

Para finales de la década de los 60 surgió en la actividad física internacional el enfoque técnico-deportivo, siendo adoptado por la ENEF en su propuesta formativa, misma que tendría una duración de cuatro años y que, posteriormente, se vería enriquecida con las aportaciones del enfoque psicomotriz, el cual se incorporó a los programas de estudio en el nivel básico, contemplando tres esferas para el desarrollo integral de los educandos: cognoscitiva, afectiva y motriz.

La tendencia deportiva psicomotriz promovió para los primeros años de escolaridad básica (preescolar y los tres primeros grados de primaria) la educación psicocinética, cuya principal finalidad era la de utilizar el movimiento humano en todos los aspectos y formas para lograr una auténtica educación psicomotriz que permitiera, en los grados posteriores, un desarrollo armónico e integral de los sujetos; mientras que para los tres grados restantes de la educación primaria y durante la secundaria se promovía la actividad física, definiéndose así a la Educación Física como la educación por el movimiento, lo que propició el reconocimiento de la especialidad como disciplina educativa. La formación de docentes al interior de la ENEF se fortaleció considerablemente e incorporó la enseñanza de actividades lúdicas y recreativas.

Teniendo como antecedente la ENEF, se funda, en 1976, la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), elevando la formación de maestros de Educación Física a nivel licenciatura y se autorizan el Plan y Programas de Estudio basados en un enfoque psicomotriz y deportivo, en las modalidades escolarizada y extraescolar, esta última con el fin de que los profesores de Educación Física en servicio alcanzaran el nivel de licenciatura.

Para 1982, la SEP, en su *Informe de Labores* señaló que se reestructurarían los Planes de Estudio de las Escuelas normales de Educación Física, delineando un modelo curricular para

la formación de educadores físicos en el que se fortaleciera el enfoque deportivo y psicomotriz, de tal forma que la reestructuración realizada para el Plan 1982 “propuso 10 campos: pedagógico, psicológico, administrativo, investigación, cultura general, cívico-social, filosófico, biológico, técnico-deportivo y artístico” (SEP, 2002, pág. 12); mismos que fueron organizados en cinco áreas de formación: técnico-deportiva, ciencias psicopedagógicas, ciencias biológicas, ciencias sociales y técnico-artísticas.

Esta propuesta marcó la pauta para la formación de profesores de Educación Física que consideraría los principios pedagógicos, los conocimientos y las habilidades a desarrollar de los estudiantes, así como los rasgos, las cualidades y las características del profesional en su perfil de ingreso, egreso y campo profesional.

En 1988 la SEP aprobó los Planes y Programas de Educación Física para los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria, con un enfoque denominado orgánico-funcional, planteándose como contenidos generales de la Educación Física para la Educación Básica, la organización del esquema corporal y el rendimiento físico, para lo cual se eligieron como vías de activación física las técnicas de recreación y la iniciación al ritmo y al deporte, pues se consideró al movimiento un medio fundamental para alcanzar el desarrollo de la personalidad humana.

Ante la necesidad de responder a la crisis social de principios de los años 90, desde el campo de la educación se exigió revalorar el papel de la Educación Física, reconceptualizar la disciplina y redefinir sus objetos de estudio y trabajo; actividades que constantemente se demandan dentro de la disciplina y para la asignatura desde que, en 1996, se puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), desarrollado por la SEP en coordinación con las autoridades de las entidades federativas.

Por todo lo anterior, a partir de ese momento, las acciones llevadas a cabo desde su puesta en marcha y su reorientación en el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006, consideran una amplia consulta entre autoridades educativas estatales, especialistas en formación docente y maestros y directivos de educación básica y normal, de la que deriva y persiste la necesidad de que el proceso de formación de profesores de Educación Física

incorpore los valores y principios de la política educativa mexicana, así como distintos enfoques y propuestas surgidas en este campo, incluyendo los aportes aún vigentes de aquellos emanados a principios del siglo XX, hasta los conceptos actuales que involucran el uso del tiempo libre, la Educación Física para la salud y la expresión corporal, entre otros.

Así mismo, surge también la necesidad de reflexionar acerca de cómo la Educación Física, en el marco de la Educación Básica, ha realizado aportaciones trascendentes a la formación integral de los sujetos, específicamente a través de las principales características de formación que el Plan 1982 de la Licenciatura hubo proveído a sus estudiantes; pues el reto manifestado era el de vincular los contenidos de la disciplina con las condiciones de vida de los alumnos y sus necesidades educativas.

Por ello, a partir de los planteamientos anteriores, revisaremos ahora algunas características sobre la Educación Física que han predominado en la formación de profesores de esta disciplina en las escuelas normales bajo el Plan 1982; situaciones que van desde la concepción que tienen sobre la Educación Física los sujetos que ingresan a las escuelas normales, la formación que reciben al interior de éstas, la dificultad que existe para definir el estado en que se encuentra la Educación Física como campo de conocimientos bajo el supuesto de que no existe claridad acerca de si la Educación Física es una disciplina, una actividad, un medio o una ciencia, y la práctica docente de los egresados en las instituciones de Educación Básica.

En principio, de acuerdo con el análisis del Plan de Estudios 2002 respecto de la práctica realizada por los egresados formados bajo el Plan 1982, muchos de los estudiantes que ingresaban a la licenciatura comparaban a la Educación Física con el deporte; mientras que la formación que ofrecieron las escuelas normales durante cuatro años, escasamente contribuyó a redefinir este concepto; por otro lado, proporcionaba a los estudiantes una idea parcial de lo que representaría el campo profesional para el educador físico.

Otros estudiantes concebían a la Educación Física como el desarrollo armónico del individuo por medio de la actividad física y a ésta como el movimiento que prepara para una vida activa y enseña a solucionar problemas; para otros, la Educación Física se refería al control del funcionamiento del cuerpo, saber cómo trabaja y conocer los beneficios que representa la

actividad física; otros más, señalaban que la disciplina es una asignatura en la que se aprende divirtiéndose y socializando, que sirve para determinar en qué deporte puede uno u otro sujeto destacar y proporcionarles pautas y bases para ello; por otro lado, también se concebía a la Educación Física como complemento de las demás asignaturas, a través de la cual se pueden enseñar valores y actitudes (*Cfr.* SEP, 2002, pág. 16).

La serie de concepciones que los futuros educadores físicos tenían sobre su disciplina trajo como consecuencia la transmisión de éstas a los niños y adolescentes con los que trabajarían y, por tanto, también se vieron reflejadas en el quehacer docente de los profesionales, de tal manera que, ya en la práctica, una visión limitada de la Educación Física, así como la formación que los profesionales recibieron, provocaba el escaso uso de los medios y recursos didácticos que los profesores podían emplear para plantear situaciones de aprendizaje en la asignatura, reduciendo éstas a actividades que resultaban poco formativas.

En otros aspectos, el Plan 1982 propiciaba entre los docentes y estudiantes prácticas educativas caracterizadas por la rutina y la monotonía y, en consecuencia, por el desarrollo de clases poco amenas, contradiciendo la naturaleza activa de la Educación Física. Además, algunos profesores no conocían la totalidad de la propuesta curricular, lo que generaba en los estudiantes una formación fragmentada que privilegiaba la acumulación de conocimientos sin continuidad, misma que se dejó notar en el desarrollo de las clases, en las que se relacionaban poco los contenidos de una asignatura con el resto que componían el mapa curricular y con situaciones concretas que se manifiestan en la práctica pedagógica de la Educación Física.

Respecto de su diseño, el Plan de Estudios 1982 contaba con mucha carga de trabajo en el área técnico-deportiva con asignaturas obligatorias y optativas; los fundamentos en esta área eran considerados por muchos maestros como indispensables para saber cómo conducir una clase, discriminando un enfoque pedagógico en la asignatura que estaría en mayor concordancia con la formación para la docencia, que era lo que se buscaba.

En este sentido, la oferta formativa del Plan de Estudios 1982 y las modificaciones que se derivaron de él, situaban en desventaja profesional a los estudiantes que egresaban de estas escuelas, pues en la propuesta no existía un espacio curricular que les ofreciera la oportunidad

de conocer los avances actuales de la educación en general y los hallazgos y resultados de la investigación en la materia para comprender el desarrollo infantil y de los adolescentes; investigación que generaba cambios en las formas de concebir la Educación Física y propiciar el aprendizaje de ésta y, con este saber, ejercer la enseñanza en las escuelas.

De esta manera, los conocimientos que aportaba la licenciatura a los estudiantes eran considerados como insuficientes para la enseñanza de la Educación Física, pues no se consideraba a los niños y adolescentes en sus posibilidades físicas, motrices, cognitivas y afectivas y tampoco los objetivos y propósitos vigentes de la Educación Básica en nuestro país como principal referente.

En conclusión, el Plan de Estudios 1982 carecía de una propuesta sólidamente estructurada que permitiera que los alumno normalistas, mediante el estudio de diversas asignaturas, analizaran cómo los educandos se desarrollan y adquieren conocimientos y habilidades y, con base en ello, poder ejercer la enseñanza de la Educación Física vinculando la teoría con la práctica.

El desarrollo conceptual y didáctico de la Educación Física que se ha alcanzado en diversas partes del mundo exige constantemente una revisión de los conocimientos y plantea la necesidad de la actualización profesional y pedagógica de los maestros de las escuelas normalistas; el PTFAEN de 1996 surge con este propósito; sin embargo, sigue siendo urgente continuar respondiendo a las cada vez mayores y complejas demandas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios (SEP, 2002).

Por lo anterior, en el PTFAEN se hizo el esfuerzo de tomar en consideración los componentes esenciales que caracterizan el funcionamiento real del Sistema Educativo Nacional (SEN); en consecuencia, se reconoció que una modificación parcial y limitada de dichos componentes tiene muy pocas probabilidades de éxito, como es el hecho de esperar que los cambios realizados a los Planes y Programas de Estudio, por sí solos, tengan el impacto suficiente para modificar las prácticas y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje.

Bajo estas premisas, dio inicio una reforma integral destinada a la educación normal que ha considerado no sólo la reformulación de los contenidos educativos (transformación curricular); además, se han realizado acciones dentro de las siguientes líneas de trabajo:

- la actualización de los profesores de las escuelas normales,
- la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y, finalmente,
- el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas.

Cabe destacar que la transformación curricular dentro del programa consiste en el diseño, elaboración, edición y distribución de los nuevos Planes de Estudio, así como en la definición de criterios y orientaciones de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, con la finalidad de establecer condiciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos esperados.

Por otro lado, se han establecido actividades de acercamiento a la práctica escolar con la intención de precisar los objetivos y los criterios académicos que regulan las visitas de los estudiantes normalistas a los planteles de Educación Básica en el cuarto año de las licenciaturas.

Las acciones llevadas a cabo dentro de las cuatro líneas de trabajo mencionadas anteriormente se han aplicado de manera articulada, con el propósito de multiplicar sus efectos y reforzar mutuamente las acciones que las conforman, de manera que se genere y sostenga un proceso realmente transformador.

Por su parte, y respondiendo a la Política Educativa del estado mexicano que busca, desde un marco legal, dar seguimiento a los objetivos trazados para el sector educativo, el PTFAEN ha ampliado sus líneas de acción a través del ProNaE 2001-2006, cuyas pretensiones contemplan una serie de compromisos para reorientar y fortalecer la formación inicial y continua de los maestros de Educación Básica, así como su desarrollo profesional, con el propósito de responder adecuadamente a los fines que se persiguen en este nivel educativo.

El programa señala como uno de sus principales objetivos impulsar la articulación entre la Educación Básica y la educación normal para lograr alcanzar mayor calidad y equidad respecto del acceso, desarrollo y resultados educativos, así como garantizar la formación de

los maestros que el país requiere en congruencia con los contenidos, las prácticas educativas y los propósitos de la Educación Básica.

Por lo tanto, las líneas de acción que comprende el ProNaE dan sustento y continuidad al PTFAEN, destacando, entre ellas, la consolidación de la reforma de los Planes y Programas de Estudio, incluyendo la revisión y actualización de los planes reformados, así como la modificación de las propuestas formativas de las licenciaturas en Educación Especial, Educación Indígena, Educación Inicial y Educación Física.

De esta manera y considerando:

- el PTFAEN 1996, que reconoce que es necesario reorientar y fortalecer la formación inicial de los profesores de Educación Básica para asegurar que responda adecuadamente a los fines que se persiguen en la educación de niños y adolescentes y, por tanto, asume el compromiso de la elaboración de los nuevos Planes y Programas de Estudio para la formación inicial de profesores de Educación Básica;
- el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006 que establece como compromiso proporcionar una educación de calidad con el objetivo de que los mexicanos puedan adquirir los conocimientos, competencias y destrezas, así como las actitudes y valores necesarios para su desarrollo integral;
- el Programa Nacional de Cultura Física y Deporte (PNCyD) 2001-2006, que señala a la actividad física, a la recreación y al deporte como medios para el desarrollo de personas sanas y participativas y como mecanismos de integración y promoción de la salud;
- el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, que considera como un aspecto fundamental de la educación de niños y adolescentes, generar la conciencia de la necesidad del cuidado de su cuerpo y el desarrollo de sus potencialidades físicas;
- que, con base en las reflexiones realizadas sobre el Plan de Estudios 1982, se requiere un nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física en el marco de la renovación curricular que impulsa el PTFAEN;

- la Ley General de Educación (LGE), en todas sus disposiciones; que establece que este Plan de Estudios tendrá vigencia en todos los planteles, públicos y privados que ofrecen la Licenciatura en Educación Física,

se publica el Acuerdo Número 322 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Física 2002 (DOF, 2003, Acuerdo 322).

La formulación de este Plan de Estudios derivó de la revisión realizada al Plan anterior, así como el abordaje que se hizo a la situación actual de las prácticas de la Educación Física en las escuelas de Educación Básica y en la formación inicial de los profesores que la atienden (DOF, 2003).

Los resultados de esta revisión permitieron establecer una serie de condiciones para la reorientación de la formación de educadores físicos que asegurase el cumplimiento de los propósitos de la Educación Física en la Educación Básica, así como definir el Perfil de Egreso del profesional que se pretendió formar.

Estas consideraciones concretaron en la selección y organización de los contenidos del nuevo Plan, el mapa curricular y las actividades y experiencias formativas que se esperaba, permitieran lograr con mayores probabilidades los rasgos del perfil deseable del nuevo profesor de Educación Física.

De esta manera, el Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física planteó la formación de profesores que desempeñaran su labor profesional dentro y fuera de las escuelas de Educación Básica con niños de preescolar, primaria y adolescentes de secundaria. Los futuros profesores debían contribuir al logro de los propósitos de la Educación Básica señalados en los programas de estudio entonces vigentes para los tres trayectos educativos que la conforman.

Específicamente, debían lograr que los niños y adolescentes desarrollasen su motricidad, promoviendo, simultáneamente, el desarrollo sistemático de sus habilidades y competencias motrices; mejorasen sus niveles de desarrollo físico y su expresión corporal; adquiriesen conocimientos, hábitos y actitudes para el fomento de su salud y se desarrollaran en el

campo intelectual, afectivo y de socialización, con el objetivo de alcanzar una formación integral que contribuyera a elevar su nivel de vida (*Cfr.* SEP, 2002, pág. 35).

Por las razones anteriores, la reorientación para la formación académica de los futuros educadores físicos, desde el enfoque “Motriz de integración dinámica” se estableció en el Plan de Estudios a través de seis grandes líneas:

1. La corporeidad como base del aprendizaje en Educación Física, ya que ella es parte constitutiva de la personalidad al integrar el conocimiento del propio cuerpo dentro del proceso evolutivo individual: la representación que la persona hace de él, su cuidado, aprecio y manejo en el uso de todas sus facultades.
2. La edificación de la competencia motriz, entendida como la capacidad de un niño o adolescente para dar sentido a su propia acción, orientarla y regular sus movimientos, comprender los aspectos perceptivos y cognitivos en la producción y control de las respuestas motrices, relacionándolas con los sentimientos que se tienen y añaden a las mismas, así como la toma de conciencia de lo que se sabe que se puede hacer y cómo es posible lograrlo.
3. El juego como medio didáctico de la Educación Física, ya que éste constituye un medio fundamental que se destaca en la escuela al proporcionar a niños y adolescentes un espacio para expresar afectos y emociones, y una variedad de oportunidades para lograr aprendizajes.
4. La diferenciación entre Educación Física y deporte, pues mientras la Educación Física fomenta el deporte escolar como el medio para desarrollar la competencia motriz, la formación en valores, la identidad y la autoestima; la práctica del deporte competitivo busca únicamente vencer al adversario.
5. La orientación dinámica de la iniciación deportiva para contribuir a la adquisición, experimentación y contacto con la práctica deportiva en los niños y adolescentes con el propósito de fomentar la participación de todos sin excluir a los menos hábiles;

lograr la confianza y seguridad en sí mismos; tener un mejor equilibrio personal y social; alcanzar conquistas tanto a nivel individual como colectivo y mejorar sus patrones básicos de movimiento.

6. Promoción y cuidado de la salud, para fortalecer actitudes de respeto y responsabilidad hacia el cuidado del propio cuerpo, así como para el desarrollo de hábitos relacionados con la higiene personal, la alimentación equilibrada, el descanso, y la prevención de enfermedades, accidentes y adicciones (SEP, 2002, pág. 36).

Por lo anterior, de acuerdo con Los rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de Egreso (SEP, 2002, pág. 47), el propósito central del Plan de Estudios establece que el estudiante alcance un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso; así como la disposición y la capacidad para desarrollar su aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia motriz y en el estudio sistemático; características con las que debe contar cualquier egresado de una institución educativa de nivel superior.

El Perfil de Egreso responde a las necesidades de conocimiento y competencia profesional para el logro de los propósitos de la Educación Física en la Educación Básica, pero además, se corresponde con las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en sus relaciones con niños y adolescentes, las familias y el entorno social de la escuela.

De tal forma que los rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes campos:

- Actividades intelectuales específicas.
- Conocimiento de los contenidos de enseñanza.
- Competencias didácticas.
- Identidad profesional y ética.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Así pues, el profesor de Educación Física se define como un profesional de la educación responsable de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo uso de las

posibilidades del movimiento corporal de sus estudiantes, como un medio específico de esta área curricular, que estimula y proporciona aprendizajes que son importantes para el desarrollo de todas las capacidades y potencialidades de los alumnos, contribuyendo de esta manera a aportar al individuo una mayor calidad de vida, integración social y afirmación de la personalidad (Romero, 2004).

Ahora bien, una vez caracterizados los principales rasgos de formación de los educadores físicos en diversas propuestas curriculares, es necesario reflexionar sobre su práctica docente, lo que se desarrolla en el siguiente apartado.

1.2 La práctica docente de la Educación Física en México

Hablar del docente de Educación Física implica analizar el desarrollo de una práctica profesional intencional y contextualizada, cuyo objetivo es el de contribuir a la formación integral de sus educandos, empleando para ello el cuerpo y las posibilidades de movimiento de los escolares, como medio específico de esta área curricular, que estimula y proporciona aprendizajes que son importantes para el desarrollo de todas las capacidades y potencialidades de los alumnos, contribuyendo de esta manera a aportar al individuo una mayor calidad de vida, integración social y afirmación de la personalidad (Romero, 2004).

En la actualidad, el ejercicio de la labor docente dentro de un mundo globalizado, donde los cambios contextuales se nos presentan de una manera vertiginosa, requiere de transformaciones radicales que emanen de los propios sistemas educativos. En palabras de Frola (2014), el concepto de competencia flota en el ambiente, se escucha en todos lados, la mayoría de los educadores ha estado en contacto con el término, ha leído un artículo, un libro o ha presenciado un evento académico donde se aborda el enfoque por competencias; más aún, en las propuestas de la propia SEP para la innovación de programas de formación y actualización docente, se propone, desde este enfoque, visualizarlo como investigador de su práctica, en la que, de manera crítica y reflexiva se desempeña con idoneidad para favorecer el desarrollo de conocimientos, procedimientos, y actitudes y valores en sus estudiantes; sin embargo, la formación de los docentes no ha sido coincidente con este enfoque. Para evidenciar lo anterior, revisaremos ahora los modelos curriculares que han sustentado la

formación docente, mismos que se relacionan con los diversos tipos de creencias que orientan las formas de enseñar y aprender en la escuela, veamos:

Lainer (1984, citado en Fraile, 2004, pág. 292), distingue entre varias tendencias en la formación del profesorado: el profesor como una persona efectiva, donde sus características personales y humanas juegan un papel importante; el profesor como técnico, que da prioridad al desarrollo de las habilidades, conductas y competencias; y por último, el profesor que toma decisiones considerando los elementos cognitivos de su actividad profesional.

En este sentido, los modelos de formación docente se relacionan directamente con las tradiciones educativas, que constituyen su referente teórico y definen el tipo de enseñanza e investigación a seguir, ya que toda práctica educativa supone un concepto de hombre y de mundo (Freire, 1972). Para sostener lo anterior, Grundy, aborda la teoría de los «intereses constitutivos del conocimiento» de Habermas, a fin de explicar las prácticas curriculares a partir de tres intereses que conforman el saber:

- *El interés técnico*, relacionado con las ciencias empírico-analíticas, determinante del modelo curricular por objetivos en el que está implícito el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajuste a las intenciones expresadas en los objetivos iniciales.
- *El interés práctico*, de base interpretativa, se corresponde con las ciencias histórico-hermenéuticas, tratando de dar a la acción un sentido más global. En este caso, el saber se valora según ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto de cómo actuar de manera racional y moral. El modelo curricular que deriva de este interés cognitivo se considera como un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo.
- *El interés emancipador*, el cual se basa en el ejercicio de la autorreflexión para dar lugar a la acción autónoma, responsable, basada en decisiones prudentes e informadas por cierto tipo de saber, que proviene de teorías críticas, las cuales intentan explicar cómo la interacción entre las personas se ve deformada o reprimida por determinados intereses, de manera que conduzca a la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas y críticas sobre la construcción

social. El modelo curricular que corresponde a este interés, implica la participación en el encuentro educativo de docentes y alumnos, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción (1998, págs. 19-39).

En el siguiente cuadro podemos observar las principales características a las que han dado lugar las tradiciones educativas antes mencionadas:

TRADICIONES EDUCATIVAS

	Empírico-Analítica	Simbólico-Interpretativa	Crítica
Corriente intelectual	Positivista	Fenomenología	Teoría Crítica
Modelo de formación	Academicista técnico	Personalista práctico	Social transformador
Profesor	Transmisión directiva	Participativa deliberativa	Emancipadora
Alumno	Receptor reproductor	Constructor de aprendizajes	Autorreflexivo y autónomo
Currículum	Concreto y cerrado	Abierto y flexible	Participativo y consensuado
Metodología	Directiva	Colaborativa	Descubrimiento
Evaluación	Control, selección social	Iluminativa y procesual	Crítica y emancipadora
Investigación	Presagio-Producto	Interpretativa Ecológica	Etnográfica Investigación-Acción

Fuente: Fraile, 2004, pág. 293

Con base en lo anterior, reflexionaremos cómo dichos modelos han impactado la práctica de los educadores físicos.

- **El modelo academicista técnico**, que tiene como referente teórico la tradición empírico-analítica, establece sus objetivos en la búsqueda de la eficiencia docente, regulando la práctica como un modo de intervención tecnológica. Aquí, el conocimiento del profesor es de vital importancia, al considerársele como un

intelectual que, desde una perspectiva lógica, estructura la materia que enseña, poniendo especial atención en los aspectos epistemológicos del conocimiento; es decir, un profesor especialista que necesariamente debe llegar a dominar el contenido a impartir. Según Pérez:

la formación docente se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas. En la perspectiva académica se confía en la formación del profesor/a como un intelectual a partir de la adquisición del conocimiento académico producido por la investigación científica, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente, es claramente un aprendizaje apoyado en la teoría, procedente de la investigación científica y referido fundamentalmente al ámbito de las ciencias y artes liberales (2008, pág. 401).

Concretamente, se busca que el docente transmita conocimientos científicos y culturales a sus estudiantes, a fin de dotarles de una formación centrada en el dominio de los conceptos y estructuras disciplinares, en este caso de Educación Física, donde su rol está determinado por un tipo de enseñanza lineal, para obtener la máxima eficacia en sus clases, con el consabido abuso de las acciones rutinarias con escaso valor educativo que han caracterizado el ejercicio docente de la Educación Física.

- **El modelo personalista práctico**, cuya finalidad es la de mejorar la capacidad reflexiva para arribar a la solución óptima de los problemas que se nos presenten, tiene su origen en la tradición simbólico-interpretativa y en la fenomenología social, que consideran necesaria la relación entre teoría y práctica, sustituyendo las nociones científicas de explicación, predicción y control; por las de comprensión, significación y acción. En el espacio educativo, el conocimiento de los acontecimientos que suceden en el aula, cobra una significación subjetiva. Según Carr y Kemmis:

los procesos educacionales no pueden contemplarse como sistemas de medios/fines en que estos queden totalmente claros y definidos, junto con las posibles alternativas (técnicas) que permitan alcanzarlos. Los que asumen la perspectiva de lo práctico creen que la influencia sólo puede ejercerse mediante la deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida de la clase. La práctica no se deja reducir al control técnico (1988, pág. 53).

Este modelo de formación, basado en una cultura interpretativa, tiene como finalidad dar un significado subjetivo a las formas particulares de la vida social y a cada uno de los individuos que intervienen en la actividad educativa; de manera que el propio docente llegue a adquirir una *cultura profesional*, caracterizada por evidenciar las siguientes acciones:

- Asumir un papel de agente del cambio social que, además de preocuparse por el qué y el cómo, atienda al por qué y para qué.
- Actuar de forma colaborativa, lo que le facilitará la resolución de conflictos de forma no particular.
- Habitarse a cuestionar las prácticas estandarizadas y el control burocrático que padece.
- Atender la diversidad desde el currículum.
- Investigar sobre la práctica, a través de la investigación-acción (Imbernón, 1994, citado en Fraile, 2004, pág. 300).

Sin embargo, en el contexto de la Educación Física, esta perspectiva dio origen a una práctica de la enseñanza donde la propia ejercitación deportiva fue el elemento fundamental para ser profesor, en detrimento de la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; y de la posibilidad de diseñar y contrastar diferentes estrategias de acción para enfrentar su quehacer profesional, privilegiando otra vez el conocimiento rutinario y reglado que establece la racionalidad técnica.

- **El modelo social transformador**, vinculado con el interés crítico, tiene como finalidad la búsqueda de la emancipación y autonomía del sujeto, relacionadas con la transformación y reconstrucción social ciudadana, en rechazo al modelo positivista. En este sentido, Popkewitz (1990), define a la ciencia crítica como un medio para desmitificar los modelos dominantes de conocimiento y las condiciones sociales que restringen las actividades prácticas del hombre. Su función es la de comprender las relaciones entre valores, intereses y acciones.

En el terreno educativo, la tradición crítica se caracteriza por partir de una visión dialéctica de la realidad, desarrollar las categorías interpretativas de los enseñantes para identificar las situaciones sociopolíticas que impiden conseguir los fines racionales de la enseñanza, así como buscar la conformación de comunidades autorreflexivas que conecten la teoría y la práctica. Según Carr y Kemmis:

El maestro que considera la enseñanza y el currículum [desde la perspectiva crítica] planea con detenimiento, obra deliberadamente, observa sistemáticamente las consecuencias de la acción, y reflexiona críticamente sobre las limitaciones de la situación y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada. También construirá oportunidades para trasladar este discurso privado a la discusión y al debate con otros: docentes, discentes, administradores, comunidad escolar. Al hacerlo ayuda a establecer comunidades críticas de investigadores en materia de enseñanza, de currículum y de organización escolar (1988, pág. 57).

Si bien esta perspectiva perfila un modelo de práctica docente que ayude a resolver las desigualdades sociales y culturales, fomentando en los profesionales de la educación una conciencia crítica y de compromiso social que ayude a alcanzar la anhelada democracia y la justicia social, la realidad nos muestra lo contrario, y es ahí donde probablemente cobre fuerza la presente propuesta, a través de un programa de formación continua para los profesionales de la Educación Física, el cual, desde el ESC, pretende llevar al docente en servicio a reflexionar sobre su práctica para transformarla.

Con base en lo anterior, consideramos necesario analizar el Plan de Estudios 2011. Educación Básica con el fin de precisar lo que de la Educación Física se espera.

1.3 Consideraciones sobre la Educación Física en el Plan de Estudios 2011. Educación Básica

El *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

Los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes esperados y la mejora de la calidad educativa, considerando los siguientes:

a) *Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje*, reconociendo la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

b) *Planificar para potenciar el aprendizaje*, a partir de:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.

c) *Generar ambientes de aprendizaje*, entendidos como aquellos espacios donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva, se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales, destacando los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.

- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.
- d) *Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje*, el cual alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias; con el propósito de construir aprendizajes en colectivo, considerando las siguientes características:
- Que sea inclusivo.
 - Que defina metas comunes.
 - Que favorezca el liderazgo compartido.
 - Que permita el intercambio de recursos.
 - Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
 - Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.
- e) *Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados*, entendiendo por **competencia** a la capacidad de responder a diferentes situaciones, lo cual implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes); los **Estándares Curriculares** son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes; por último, los **aprendizajes esperados** son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias. Las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

- f) *Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje*, disponiendo de los acervos de la biblioteca escolar y del aula; materiales audiovisuales, multimedia e Internet; materiales y recursos educativos informáticos, entre los que se encuentran los objetos de aprendizaje (ODA), entre otros.
- g) *Evaluar para aprender*, concibiendo a la evaluación de los aprendizajes como el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje. En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen. Para la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes, haciendo uso de distintos instrumentos para realizar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, tales como:

- Rúbrica o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control.
- Registro anecdótico o anecdotario.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.

- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
 - Esquemas y mapas conceptuales.
 - Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
 - Portafolios y carpetas de los trabajos.
 - Pruebas escritas u orales.
- h) *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad*, de manera que los docentes promuevan entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomenten que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.
- i) *Incorporar temas de relevancia social*, para contribuir a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad, relacionados con los retos que plantea una sociedad en constante cambio y transformación, que requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud; y la diversidad social, cultural y lingüística.

Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes, sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar *–bullying–*, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.

- j) *Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela*, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia.

- k) *Reorientar el liderazgo*, lo que implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos; para ello, se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas, impulsando la creatividad colectiva, la visión de futuro, la innovación para la transformación, el fortalecimiento de la gestión, la promoción del trabajo colaborativo y la asesoría y la orientación.
- l) *La tutoría y la asesoría académica a la escuela*, entendida la primera como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados. La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas (SEP, 2011a, págs. 26-37).

Asimismo, el documento establece las competencias para la vida, mismas que se espera que desarrollen los estudiantes a lo largo de su formación en su tránsito por la Educación Básica, señalando que éstas movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada.

Las competencias que aquí se presentan deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

- *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- *Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y tomar conciencia de pertenecer a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2011, págs. 38-39).

En relación con el Perfil de Egreso de la Educación Básica, el documento explicita el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Se expresa en términos de rasgos individuales y sus razones de ser son:

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica.
- b) Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos.

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2011a, págs. 39-40).

El Mapa curricular de la Educación Básica se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular. Además, los campos de formación organizan otros espacios curriculares estableciendo relaciones entre sí. En él puede observarse, de manera horizontal, la secuencia y gradualidad de las asignaturas que constituyen la Educación Básica. Por su parte, la organización vertical en periodos escolares indica la progresión de los Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés; y Habilidades Digitales.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud									La Entidad donde Vivo		
							Historia ³					
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal		
										Educación Física ⁴		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴								
									Educación Física I, II y III			
									Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Fuente: SEP, 2011a, pág. 41

Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares son el

referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos y son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional (SEP, 2011a, págs. 40-42).

ESTÁNDARES CURRICULARES

Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

Fuente: SEP, 2011a, pág. 42

En cuanto a los campos de formación para la Educación Básica, estos organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, pretenden encauzar la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto.

Asimismo, en cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: los recursos que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética; el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación.

Los campos de formación para la Educación Básica son:

- Lenguaje y comunicación.

- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Para efectos de la presente investigación, únicamente abordaremos el último campo de formación, ya que en él se ubica a la Educación Física como espacio curricular y se detallan sus características y propósitos educativos en cada uno de los niveles que comprende la Educación Básica, sin la intención de obviar el hecho de que la Educación Física contribuye, de manera directa y fundamental, al logro de los propósitos del resto de los campos formativos, constituyéndose como un contenido transversal que permea el aprendizaje del resto de las asignaturas que comprende el Plan de Estudios al que se hace alusión.

Su finalidad es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social.

Asume la necesidad de reconocer que cada generación tiene derecho a construir su propia plataforma de valores, y el sistema educativo la obligación de fomentar el desarrollo de las habilidades sociales y el marco para generar las reflexiones que contengan los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa, asumiendo que los valores cambian, pero los principios esenciales para la convivencia son insoslayables.

Asimismo, acepta en las vivencias y el debate que se genera sobre ellas, su base metodológica, para plantear el dilema ético retroalimentando la discusión con el estudio de roles. Observa, en la estética, otro sustento de la ética, los ve como lenguajes que permiten expresar la subjetividad que define la realidad en la que vive el ser humano y reconoce a la expresión de la belleza y la sensibilidad como generadores de valores para la convivencia.

Las condiciones para establecer relaciones interpersonales armónicas y constructivas serán, en todo caso, la autoestima, la autorregulación y la autonomía, migrando de una visión heterónoma a la autonomía en la toma de decisiones del conocimiento y cuidado del cuerpo que hacen otros, al cuidado del cuerpo por uno mismo. La autonomía implica el reconocimiento de la responsabilidad individual frente al entorno social y natural; por

ejemplo, al evitar las adicciones cumplo mi responsabilidad con mi cuerpo al tiempo que cuido el entorno.

En este campo se integran, con la misma perspectiva formativa, los espacios curriculares que atienden el desarrollo del juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad. En conjunto, estos espacios favorecen el trabajo colaborativo como sustento de la confianza comunitaria para el siglo XXI.

El lenguaje estético que contienen las diversas expresiones artísticas contribuye no sólo a crear públicos formados que disfrutan las artes, sino constituyen espacios de detección de talentos que pueden favorecerse con apoyo especializado.

La integración de la corporeidad y el reconocimiento del movimiento inteligente superan la visión tradicional del deporte, y lo orientan hacia una nueva pedagogía que asume el desarrollo de la autonomía. Del mismo modo que con las artes, el talento deportivo puede detectarse a temprana edad y recibir el apoyo especializado correspondiente.

Este campo de formación integra nueve espacios curriculares que contribuyen al desarrollo personal de los estudiantes, además de brindarles elementos para construir relaciones armónicas.

Su estudio inicia en preescolar con los campos formativos: Desarrollo personal y social y Expresión y apreciación artísticas, donde la Educación Física se propone propiciar en los niños la construcción de los patrones básicos de movimiento, a partir del desarrollo de su esquema corporal, así como de la comunicación y la interacción con los demás mediante actividades lúdicas y de expresión, además de diseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan el conocimiento y manejo de su corporeidad en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

En primaria plantea que los alumnos desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas motrices con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego.

Finalmente, en secundaria se continúa el proceso formativo de los alumnos, destacando la importancia de la aceptación de su cuerpo y el reconocimiento de su personalidad al interactuar con sus compañeros en actividades en las que pongan en práctica los valores, el disfrute de la iniciación deportiva y el deporte escolar, además de reconocer la importancia de la actividad física y el uso adecuado del tiempo libre como prácticas permanentes para favorecer un estilo de vida saludable (SEP, 2011a, págs. 43-52).

Reconocida la necesidad de revisar los antecedentes sobre la formación de docentes de Educación Física, así como el énfasis de dicha formación en distintas propuestas curriculares, y una vez habiendo contextualizado el desarrollo de su práctica profesional en un medio caracterizado por intensas y constantes transformaciones en distintos órdenes de la vida social, de los que la educación no es la excepción, más aún cuando de ellos se exige un perfil profesional crítico y de compromiso social para poder asumir con responsabilidad los retos que le presenta el Plan de Estudios de Educación Básica vigente, en el sentido de contribuir a la formación de ciudadanos democráticos, críticos y creativos que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI; consideramos que la UPN, debiera generar el mayor y mejor conjunto de programas de formación permanente del profesorado de Educación Básica en nuestro país, ya que esta institución nació con el justo propósito de acrecentar la cultura magisterial, lo que a su vez coadyuvaría a elevar la calidad de la educación, como veremos en el siguiente apartado.

CAPÍTULO II. La formación continua de docentes del Sistema Educativo Nacional

Iniciamos este espacio con una reflexión orientada a reconocer en la formación inicial del magisterio de Educación Básica un conjunto de áreas de oportunidad que deben ser atendidas en distintos espacios educativos, a fin de dotarles de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, que les permita asumir la tarea educativa en toda su complejidad, lo que se espera lograr a lo largo de su desarrollo profesional.

Para ello, en un segundo momento, se analiza la Política Educativa del estado mexicano dirigida a la profesionalización de docentes y a la formación de profesionales de la educación, tarea que ha desarrollado la UPN a través de su oferta educativa, específicamente aquella que se orienta a la formación continua del magisterio nacional, esbozando su trayectoria institucional en los aspectos más generales, a partir de elementos tales como la configuración de su Filosofía Institucional y los diversos Proyectos Académicos que de ella han emanado; con el objetivo de proporcionar al lector un panorama sobre su función como IES destinada a la formación y actualización de profesionales de la educación.

En un tercer momento, se abordan de manera sucinta las características más significativas que forman parte de la Filosofía Institucional de la UPN, mismas que representan su identidad, su naturaleza, su razón de ser y su compromiso con la sociedad. De manera concreta, profundizamos en la misión, la visión y los principios de la Institución que han hecho posible, a lo largo de su trayectoria, la identificación y sentido de pertenencia de toda la comunidad escolar y que permiten que la universidad desarrolle sus actividades en torno al logro de los objetivos que ella misma y la sociedad le imponen.

El cuarto momento hace referencia a aquellos lineamientos normativos que orientan el quehacer de la Institución en la búsqueda de propuestas dirigidas a la satisfacción de las demandas del SEN, entre las que se encuentra, como una de las más recurrentes, la formación y actualización de los profesionales de la educación que forman parte del aparato educativo. De tal forma, se analiza el *Proyecto Académico 1993* por ser éste el documento normativo vigente en donde se sustenta la propuesta formativa que aquí se presenta, destacando de él

los *Campos Problemáticos* y las *Líneas de Desarrollo Académico* a partir de los cuales se pretende cumplir con el compromiso institucional.

Finalmente, cierra este capítulo un análisis de las acciones llevadas a cabo por diversos organismos educativos, en torno a la formación continua y al desarrollo profesional del magisterio de Educación Básica, destacando el papel que la UPN ha tenido en el cumplimiento de estos esfuerzos, sin dejar de reconocer la poca atención que el campo de la Educación Física ha recibido por parte de esta institución, motivo por el cual se subraya la importancia y pertinencia del Diplomado en Competencias Docentes para la Enseñanza de la Educación Física.

2.1 ¿Por qué hablar o trabajar sobre la formación continua?

De la misma manera que la sociedad demanda un ideal de “hombre educado”, en términos del ciudadano que un sistema educativo debiera formar¹, también reclama una serie de características y atributos que, quienes se encargan de la función docente, deben poseer para poder desarrollar su labor profesional; en nuestro caso, hablamos de los profesores de Educación Básica dentro del SEN, lo que ha sido objeto de polémica y debate en distintos momentos de nuestra historia.

Al respecto, Rosas (2000, pág. 3) argumenta que la formación de los maestros de educación básica en México es, efectivamente, un problema planteado desde hace mucho tiempo. Un problema al que se le ha tratado de dar solución desde muy diversos ángulos, pero que rara vez se ha reflexionado con toda profundidad.

Si bien es cierto que la formación inicial de los docentes de Educación Básica en nuestro país pretende dotar al futuro maestro de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, preparándole para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, lo cual implica una formación científica, una preparación especializada para realizar su trabajo y para contribuir al desarrollo de ese campo profesional, así como para compartir con su gremio un código ético de la profesión, también es una realidad que no todos estos propósitos se logran a lo largo de su paso por las escuelas normales, por lo que se reconoce la necesidad de valorar la posibilidad de una formación permanente en función de los cambios que continuamente se producen en los planes y programas de estudio dentro del sistema educativo, producto de las influencias políticas, culturales y sociales que caracterizan estas transformaciones.

Para ello, se deben considerar las características contextuales donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la reflexión colaborativa sobre la práctica como una de las claves de esa formación. Este procedimiento conectado a la

¹ La palabra *formación* ha llegado a tener un uso común, en el que se llama así a toda propuesta educativa o que pretende serlo. Por lo general, se refiere a un programa o plan de estudios que se ofrece a las personas, desde una instancia totalmente externa a ellas y se sobrentiende que una vez acreditados los cursos correspondientes, la formación se ha consumado. Esas personas están, por lo tanto, listas para desarrollar una determinada tarea en la sociedad (Rosas, 2000, pág. 5)

actuación docente, ayuda a mejorar la actividad práctica y, con ello, el desarrollo profesional de los docentes (Fraile, 2004, pág. 306).

Con base en lo anterior, si reconocemos que la formación que se imparte en las escuelas normales constituye el inicio de un proceso que no se agota, sino que se prolonga muchos años más en el quehacer laboral, la formación continua puede entenderse como un proceso de desarrollo profesional que le permita al docente enfrentar aquellas situaciones imprevisibles y cambiantes dentro de su contexto laboral, para poder asumir con mayores certezas los roles que el propio ejercicio docente le demanda, tales como: gestionar el conocimiento, aplicar rutinas, solucionar problemas, diseñar pautas de comportamiento, canalizar las peticiones del alumnado, evaluar los aprendizajes, etc., a través de la adquisición de estrategias novedosas y efectivas que garanticen, tanto el logro de los aprendizajes esperados en sus estudiantes, como un crecimiento personal y como profesionista para contribuir al desarrollo del campo de la educación.

Concretamente, en el área de la Educación Física, consideramos pertinente referir el estudio que realizaron Jiménez y Eisenberg (2012), el cual destaca la percepción que más de la mitad de los docentes (49) de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) del D.F. tienen sobre la formación de sus estudiantes (1º, 3º y 5º semestres), con relación al Perfil de Egreso del Plan 2002, en cuatro de los cinco campos en los que se propone formar a los futuros educadores físicos, a saber:

- a) **Habilidades intelectuales específicas:** Se considera que si bien los alumnos buscan información escrita, gráfica o audiovisual para apoyar sus prácticas profesionales, refieren que sus hábitos de lectura y capacidad de comprensión son regulares o deficientes, al igual que sus habilidades de expresión oral, escrita y grado en que logran argumentar su opinión sobre un asunto académico, o bien, distinguir cuándo un artículo es de investigación o no.
- b) **Conocimiento de los contenidos de enseñanza:** Con relación a los conocimientos pedagógicos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que poseen sus alumnos, para poder referir enfoques teóricos que les permitan resolver problemas relacionados con la enseñanza de la asignatura, consideran que si bien los futuros docentes los

conocen, opinan que les cuesta trabajo aterrizarlos frente a los problemas que se les presentan.

- c) **Competencias didácticas:** De manera similar a los dos rubros anteriores, se plantea que los estudiantes evidencian dificultades para implementar estrategias didácticas y formas de evaluación en sus prácticas profesionales, que les permitan dosificar los contenidos y los medios de la Educación Física: el juego, la iniciación deportiva, el deporte educativo y en general las actividades motrices, en situaciones vividas en la cotidianidad.
- d) **Identidad profesional y ética:** Sobre la formación de los futuros educadores físicos en este rubro, el Plan de Estudios señala que el futuro profesional de la Educación Física deberá asumir en su desarrollo personal y profesional los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la legalidad, así como asumir su profesión como una carrera de vida, con derechos y obligaciones para desempeñarse adecuadamente como educador físico de niños y adolescentes, valorando el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela; y retomando los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana para promover una formación basada en la justicia, la democracia y la equidad (SEP, 2002, págs. 51-52). Sin embargo, los propios docentes de la ESEF no hacen mención de estos propósitos, y únicamente refieren algunos derechos (la educación, el respeto y la libertad) y obligaciones (la asistencia, ser responsables y tener identidad institucional) que los estudiantes deben asumir en su formación, pero que también se enfrentan a la problemática de que los alumnos no logran asumirlos satisfactoriamente.

Lo anterior bien puede evidenciar la señalada necesidad de atender, de manera permanente, la formación continua de los profesores de Educación Física en servicio, ya que desde la formación inicial se percibe un conjunto de áreas de oportunidad que deben ser atendidas en distintos espacios educativos, en nuestro caso, en la UPN con el programa que se propone en el último capítulo de este trabajo.

Es preciso que las instituciones de enseñanza superior se comprometan firmemente a favor de la educación continua, para que ésta adquiriera un nivel adecuado, y que esté debidamente vinculada con la formación inicial para establecer una intervención con la investigación y con los avances que se vayan produciendo en cada materia (Michavila y Calvo, 1998, citados en Fraile, 2004, págs. 305-306).

Por tanto, consideramos conveniente generar propuestas de formación continua en el ámbito de la Educación Física, que promuevan

- a) *El trabajo colaborativo entre el profesorado*, ya que si se comparten con otros colegas las experiencias de las prácticas docentes y las perspectivas profesionales, se superan las diferencias y se enriquece el grupo, incrementando el bagaje común de conocimientos.
- b) *El papel del profesor-investigador de su práctica*, fomentando que examinen críticamente su actividad docente, con la intención de transformarla, a partir de un ejercicio permanente de investigación sobre la misma para avanzar a la construcción de su propio proyecto educativo.
- c) *Una formación del profesorado para reflexionar sobre su práctica*, considerando que estos deben revisar los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones docentes dentro del contexto en el que trabajan, para evitar la ejecución de una actuación técnica, descontextualizada y carente de ética.
- d) *El desarrollo de la autonomía docente*, para diseñar, poner en práctica y evaluar sus materiales didácticos, atendiendo a las particularidades de su propio contexto educativo, ya que afirmamos que cuando los maestros se comprometen con la elaboración del currículum y en la planificación escolar, se consiguen experiencias más significativas en relación a las demandas del alumnado (Cfr. Fraile, 2004, págs. 306-309).

Todo ello con la finalidad de fortalecer el desarrollo profesional de los docentes de Educación Básica, quienes deben atender a los requerimientos que hemos analizado en el apartado 1.3 del primer capítulo de este trabajo.

Transformar tanto la práctica profesional como los escenarios escolares donde ella se desarrolla, implica considerar también a otros agentes involucrados en el apoyo y la gestión educativa, hablamos de los ATP y Supervisores escolares. Todos ellos deberán partir de cuestionamientos tales como ¿qué y cómo aprenden los estudiantes en la clase de educación física?, ¿cómo se organiza y evalúa el trabajo educativo?, ¿cómo se implementa un intervención didáctica pertinente?, ¿en qué consiste una asesoría orientada a fortalecer las prácticas de enseñanza en Educación Física?, ¿cómo vincular al profesional de la Educación Física con diferentes agentes educativos para fortalecer el proyecto del centro escolar?, ¿qué acciones de planeación permitirán dar seguimiento a la evaluación del plan de trabajo con fines de mejorar la calidad educativa?, entre otros.

Esto implica cambios profundos con respecto a lo que se hacía tradicionalmente en el ámbito de la Educación Física, ya sea en el modo de planificar y organizar la materia, en la forma de asesorar a sus docentes y en el diseño del plan de trabajo de la supervisión de Educación Física, según sus necesidades.

Es a partir de la reflexión sobre la práctica cuando se pueden analizar las complejas situaciones que ella implica e identificar qué aspectos se pueden mejorar mediante las relaciones entre profesor, ATP y supervisor escolar para tomar decisiones con actitudes abiertas hacia la mejora e innovación curricular que no se alejen de los propósitos educativos.

Es también tarea de las instituciones que forman y actualizan docentes brindar oportunidades de superación profesional mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), medios que constituyen una posibilidad de seguirse formando a lo largo de la vida, a través de una constante renovación de sus conocimientos técnicos y profesionales dentro de un contexto cultural. Lo anterior demanda a estos profesionales la habilidad de adaptarse a las necesidades de la sociedad actual en un marco de trabajo colaborativo.

Son precisamente estos rubros los que la UPN, a lo largo de una larga trayectoria ha venido atendiendo y que, hoy por hoy, aun con más empeño, pretende propiciar y promover a través de la oferta de programas de formación continua para el magisterio nacional que busquen responder a sus necesidades más específicas.

2.2 El papel de la Universidad Pedagógica Nacional en la formación y actualización del magisterio nacional

La trayectoria del SEN, se ha caracterizado por una serie de disparidades y grandes contrastes, mismos que se han visto reflejados en las acciones orientadas a alcanzar los objetivos propuestos en los diversos proyectos educativos del gobierno del país.

Un objetivo permanente y de gran importancia para el SEN ha sido el de elevar la calidad de la enseñanza a través de instituciones encargadas de preparar y capacitar al magisterio nacional. Es desde principios del siglo XIX que surge la preocupación social por la formación de docentes, llevando a cabo acciones importantes con el fin de coadyuvar a combatir un problema tradicional que habitualmente aqueja a la educación en México: la baja calidad de la enseñanza (Moreno, 2007, pág. 17).

No obstante la intención con la que fueron creadas dichas instituciones, se pudo apreciar en su desempeño una insuficiente organización y coordinación, así como la escasez de proyectos destinados a profundizar en la problemática educativa, impidiéndoles una participación e intervención efectiva; tales circunstancias trajeron como consecuencia la dificultad de cumplir con los objetivos que el SEN se había propuesto.

De acuerdo con Moreno, “en 1969 se celebró en Saltillo el Congreso Nacional de Educación Normal en el que se trataron temas de gran relevancia tales como la reprobación, deserción y deficiente preparación manifestados en el sistema educativo” (2007, pág. 17); a raíz de este congreso se establecieron nuevos objetivos para la educación normal, pues se consideraba a ésta un elemento sustancial a partir del cual pudiera cumplirse la anhelada meta de brindar una educación de calidad.

Entre los objetivos que se establecieron en dicho congreso se encontraban: la formación de maestros comprometidos con su profesión; la incorporación de la educación normal al nivel profesional y una formación normalista sustentada en una cultura general sólida.

Estos objetivos y otras medidas tomadas en las escuelas normales, tales como la ampliación de la carrera de tres a cuatro años y la modificación sustancial de su Plan de Estudios (Plan 69) en el año de 1972, no sólo pretendían responder a las metas del SEN, también fueron una

respuesta a demandas de orden político. No obstante los cambios ya realizados al Plan 69, en 1975 se llevó a cabo una nueva reforma, a la que le sucedieron dos, una en 1984 que la eleva a nivel licenciatura y otra en 1997 (*Cfr.* Moreno, 2007, pág. 19).

Además de estas transformaciones al Plan de Estudios de las escuelas normales, en 1975 fueron creadas otras licenciaturas que representaban no sólo una opción más para profesionalizar al magisterio nacional, sino también una oportunidad de mayor movilidad social para los maestros en servicio, hecho que provocaría una gran cantidad de alumnos inscritos en ellas.

Cabe resaltar, tal como se menciona en el capítulo I de este documento (pág. 12), que en 1976 se fundó la ESEF, al mismo tiempo que se autorizan el Plan y Programas de Estudio con un enfoque acorde a lo que se consideraba necesario que los maestros aprendieran en aquella época (enfoque psicomotriz y deportivo), elevando así la formación de maestros de Educación Física a nivel licenciatura.

Todas estas acciones constituirían grandes posibilidades de alcanzar los objetivos planteados; sin embargo, no fueron suficientes, motivo por el que los proyectos posteriores para la formación del magisterio continuaron partiendo de las nuevas realidades del país.

Fue en la administración de José López Portillo (1976-1982), en la que se precisarían algunos objetivos y prioridades para la educación normal, mismos que fueron delimitados en el documento *Programas y Metas del Sector Educativo* del mismo periodo y que pretendían resolver los siguientes problemas:

- La falta de relación entre la educación normal y la práctica educativa.
- La falta de coordinación entre las acciones educativas federales, estatales y particulares.
- El egreso del sistema de educación normal y el mercado de trabajo (Moreno, 2007, pág. 24).

Debido a las grandes dificultades diagnosticadas en el sistema educativo y las acciones insuficientes implementadas para resolverlas, surgió un proyecto de mayor magnitud que, desde 1975 representaría un compromiso de campaña política del entonces aspirante a la

presidencia de la república, José López Portillo, proyecto que se presentó con mayores aspiraciones para *hacer del maestro un verdadero profesional de la enseñanza*.

Así, un acontecimiento muy importante para la Educación Superior, y en general, para el SEN, fue la creación de la UPN que, aunque su fundación se anunciara oficialmente en 1977, fue hasta agosto de 1978 cuando se publica el Decreto de su creación; cabe mencionar que la UPN respondería a los objetivos planteados en el *Plan Nacional de Educación* de ese sexenio.

La UPN fue pensada, primordialmente, para desempeñar la tarea de ofrecer a los profesores de Educación Básica en servicio la nivelación al grado de licenciatura; es decir, surge como una respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio y también como estrategia fundamental de la política educativa del estado.

De esta manera, la Universidad nace como organismo desconcentrado de la SEP, con una estructura de cinco áreas académicas: Docencia, Investigación, Difusión Cultural, Biblioteca y Apoyo Académico y el Sistema de Educación a Distancia (SEAD), atendiendo a maestros normalistas en servicio y/o bachilleres.

El *Proyecto Académico 1979* de la UPN funda su contenido en lo dispuesto por el Artículo 3° Constitucional y en la Política Educativa dictada por el gobierno de la república, con el objetivo general de “desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país (UPN, 1979, pág. 3).

La formación de mentes científicas, reflexivas, críticas y responsables representa en nuestros días un noble objetivo para nuestros educadores. Es importante promover la inquietud por encontrar soluciones adecuadas a los problemas propios de nuestro estado nacional (UPN, 1979, pág. 3).

Este planteamiento evidenciaba una necesidad urgente de preparar especialistas capaces de proponer alternativas para impactar directamente en la transformación del sistema educativo, para lo cual la UPN adopta como propósito “garantizar a los egresados la calidad necesaria para enfrentarse a los problemas que habrán de surgir durante su ejercicio profesional” (UPN, 1979, pág. 4).

Para cumplir con las expectativas sociales, así como con las funciones que le fueron designadas, y en respuesta al compromiso de constituir una alternativa de desarrollo profesional del magisterio, la UPN ofrecería dos proyectos alternativos: uno de estudios de licenciatura para profesores de Educación Básica en servicio en toda la república a través del SEAD; y otro de excelencia académica para formar profesionales de la educación que respondieran a las necesidades de la SEP.

De igual forma, la oferta educativa estaría orientada a brindar al alumnado “una base informativa, habilidades profesionales y métodos de trabajo suficientes para alcanzar y mantener una elevada calidad académica y una mayor capacidad para enfrentar la problemática de los aspectos específicos de la educación” (UPN, 1979, pág. 19); así, la oferta educativa para este nivel se inicia con 5 licenciaturas, 7 especializaciones y 2 maestrías.

Para el periodo presidencial 1982-1988, bajo el mandato de Miguel de la Madrid Hurtado, el sector educativo sufre cambios trascendentales, uno de ellos fue lo que se denominó la *descentralización educativa*, cuyos fundamentos sentaron su base en el *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988* (PND). No obstante los diversos temas de suma importancia que este documento retoma en materia educativa, uno de los prioritarios continuó siendo el de la calidad de la enseñanza, y al respecto planteaba que “la formación de los egresados [de las escuelas normales] no responde adecuadamente a los (...) niveles en los que desarrollan su labor, ni representa un equilibrio cuantitativo respecto de las necesidades” (Moreno, 2007, pág. 52).

A propósito de este diagnóstico, las escuelas normales de Educación Física modificaron también sus Planes de Estudio en 1982 bajo una propuesta que marcó la pauta para que la formación de los profesores considerara, además de los elementos necesarios y propios de su campo de conocimientos, los principios pedagógicos, así como las habilidades que “tendrían” que desarrollar los estudiantes para desempeñarse en su ámbito profesional.

Bajo esta premisa y en torno a otras circunstancias, el PND contempló varios objetivos importantes para el sector educativo, por ejemplo: promover el desarrollo integral del individuo, ampliar el acceso de los mexicanos a las actividades educativas y mejorar los servicios educativos; en consecuencia, se definieron diversas acciones orientadas a cumplir

con estos objetivos, entre ellas, fortalecer la formación y superación profesional del magisterio, hecho que obligaría a la UPN a replantear el papel que habría de desempeñar para alcanzar tales aspiraciones.

Derivado de los planteamientos expuestos en el PND y en respuesta a los requerimientos para el sector educativo, la UPN adopta medidas sustentadas en el desarrollo de sus funciones, mismas que apuntarían a hacer de la Universidad una institución de alto nivel académico. Este objetivo se lograría ampliando su participación en el SEN como institución de profesionalización, formación, capacitación y actualización de profesionales destinados a desempeñar tareas educativas; asimismo, la vinculación de la labor docente con la investigación se convertiría en un proyecto de suma importancia, y, finalmente, la Universidad abriría sus puertas a diversos sectores y actividades relacionados con los problemas socio-educativos del país (Moreno, 2007, pág. 57).

En este contexto, en noviembre de 1983 la UPN inicia un proceso de consulta para su reestructuración académica, y para enero de 1984 se lleva a cabo una reunión nacional para precisar el nuevo Proyecto Académico de la Universidad, misma que permitió establecer propuestas para cumplir con los fines y propósitos de la institución y sus responsabilidades como Institución de Educación Superior.

Uno de los objetivos planteados en aquella reunión y que adoptaría la UPN fue el de compartir con las instituciones afines las tareas relativas a la formación, mejoramiento, actualización, profesionalización y superación general del magisterio para elevar la calidad de la educación; advirtiéndose para esto la necesidad de generar profesionales y cuadros técnicos que el SEN demandaba en los ámbitos de planeación, diseño, evaluación, administración, docencia, investigación y gestión del proceso educativo.

El resultado de esta consulta desembocaría en la elaboración del *Proyecto Académico 1985*, en el que se definen nuevas actividades y objetivos destinados a contribuir a elevar la calidad de la educación y el nivel profesional del magisterio, pues una de las metas principales de la UPN de aquel entonces era la de formar profesores que a su vez formarían maestros para el subsistema de escuelas normales básicas. De esta manera, los componentes que estructuran y fundamentan este documento son:

- Vinculación de las funciones académicas.
- Lineamientos generales para la conformación curricular.
- Alternativas de administración curricular.
- Actualización y superación profesional del personal académico.
- Biblioteca y Apoyo Académico (UPN, 1985).

Además de las acciones de carácter inmediato, este documento contempló actividades, objetivos y propuestas para el periodo 1985-1988.

Por otro lado, la política educativa para el periodo 1988-1994 se fundamentó en el *Programa de Modernización Educativa 1989-1994* (PME); a partir del cual la escuela pasó de ser considerada una institución a una organización, entendida como un espacio que articula diversos elementos, con el objetivo de generar capital humano evaluable para el desempeño de funciones y logro de metas.

Para el SEN esta etapa representó grandes conflictos, pues se vio obligado a generar alternativas y redistribuir conocimientos para responder tanto a las exigencias del mercado como a la necesidad de una nueva integración social (*Cfr.* Moreno, 2007, pág. 101), objetivo que demandaría la reestructuración y articulación de las funciones de la escuela con la calidad de la enseñanza, la equidad y eficiencia y la capacidad docente y de gestión.

Fue gracias a las incipientes políticas de globalización que se comenzó a ver a la escuela como un factor estratégico para el desarrollo y crecimiento económico que debía integrar los conocimientos con el sector productivo, y, en consecuencia, se subordinó el objetivo de ampliación y cobertura educativa al de elevación de la calidad de la educación en todos los niveles; por tal motivo, el PME incluía en su contenido aspectos concernientes a la formación de docentes y profesionales de la educación para todos los niveles y modalidades, así como la actualización, nivelación y capacitación de docentes, directivos y personal de apoyo.

Para llevar a cabo estas tareas, el PME demandó la participación de diversas instituciones, entre ellas, las escuelas normales y la UPN, esta última asumiendo el cometido de formar y profesionalizar al magisterio bajo las disposiciones y medidas que dicho programa enmarcaba.

No obstante, para 1993, con la promulgación de la Ley General de Educación, el panorama de la actualización, superación y capacitación del magisterio se tornó confuso, porque además de la insuficiente implementación de programas orientados a cumplir este objetivo, estos no se habían traducido en una creciente calidad de la educación; así lo expuso el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en un encuentro nacional realizado en julio de 1993, exponiendo también las características que el nuevo docente (que el país requería) debía poseer; motivo por el cual se propuso que la UPN cubriera aquellas áreas que en materia educativa las escuelas normales no atendían.

En un contexto más reciente, la UPN realizó numerosos esfuerzos por reorganizar su Proyecto Académico, partiendo del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992* (ANMEB), el proceso de evaluación institucional realizado en 1989 y el PME.

En 1992, el entonces rector de la universidad, Olac Fuentes Molinar, diagnosticó, en sus *Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional*, una serie de vicios y costumbres obsoletas que afectaban a los intereses de la institución, por lo que propuso una nueva organización que se resumía en los siguientes puntos:

- Oferta de licenciaturas de nivelación en educación básica para profesores en servicio en modalidad escolarizada, semi-escolarizada, abierta e intensiva.
- Licenciaturas escolarizadas referidas a campos específicos de trabajo o en campos disciplinarios educativos.
- Especializaciones y posgrados en educación.
- Extensión de la investigación en educación básica, formación y actualización de docentes a las Unidades.
- Reforma a las bases legales de la UPN.
- Revisión y crítica de las funciones sustantivas: Docencia, Investigación y Difusión.

Además de las anteriores propuestas, la recomendación del rector fue que el nuevo Proyecto Académico se estructurara con la participación y articulación de docentes, estudiantes, administrativos y autoridades a nivel nacional; bajo estas circunstancias, fue hasta septiembre

de 1993, aprobado por Consejo Académico, que entró en vigor el *Proyecto Académico 1993*, aún vigente.

El eje central de dicho proyecto consistió en organizar las actividades académicas con base en problemáticas específicas; además, se establecieron principios orientados a elevar la calidad educativa y a promover la renovación de la educación; asimismo, fue la pauta para la creación del primer Plan de Desarrollo Institucional, que contenía programas con acciones y metas específicas.

Para 1996, las necesidades del SEN no habían cambiado mucho; sin embargo, los proyectos pensados para cubrir tales necesidades sí se tornaron más ambiciosos, de tal forma que, para diciembre del mismo año, se dio a conocer un nuevo programa de formación, superación y actualización docente que intentaba revitalizar el normalismo nacional, planteándose los siguientes objetivos:

- Formar profesionales competentes en didáctica para la educación básica con amplios conocimientos curriculares.
- Modificación de planes, programas y materiales de estudio.
- Capacitación, actualización docente y renovación total de la organización y gestión escolar.
- Apoyo en infraestructura física y humana (Moreno, 2007, pág. 119).

La formulación del nuevo Proyecto Académico de la UPN se propone contribuir a alcanzar tales metas, puesto que éste contempla en su contenido medidas articuladas en los ámbitos político, administrativo, académico, financiero y de gestión.

Actualmente, la UPN como institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la SEP, busca posicionarse como la institución más importante en México en la formación de cuadros especializados en materia educativa, ya que la planta académica con la que cuenta en todas sus unidades, genera conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos que sirven a la comprensión y transformación educativa, contribuyendo a mejorar la cultura pedagógica.

A pesar de lo anteriormente expuesto, podemos decir que la situación educativa del contexto en el que surge la UPN no dista mucho de la situación actual; la calidad de la educación pública sigue siendo insuficiente, por lo que la Política Educativa del país, a través de diversas estrategias, continúa realizando innumerables esfuerzos para combatir esta situación, de tal forma que, además de las Instituciones de Educación Superior formadoras de maestros de Educación Básica, se han creado otros organismos y emitido nuevas normas que orientan sus acciones a la satisfacción de las necesidades del SEN, una de las cuales sigue siendo la profesionalización, actualización, formación continua y superación profesional del magisterio nacional; entre los que podemos encontrar:

- Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM).
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAMDF).
- Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).
- Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Docentes de Educación Básica.
- La Ley del Servicio Profesional Docente;

mismos que buscan responder a los requerimientos de la política educativa, que en materia de profesionalización del magisterio se sintetizan en el desarrollo de la profesión docente para los retos de la educación en la sociedad del conocimiento; el desarrollo de competencias para enseñar y aprender, así como para el manejo de las TIC en la enseñanza; la profesionalización docente como proceso continuo y permanente; el fomento al trabajo en equipo y al trabajo en red; el respeto a la diversidad y aprecio de los principios y valores de la democracia; en suma, el desarrollo de una docencia innovadora y creativa, que gestionen los ambientes de aprendizaje en su contexto y diversidad, haciéndolos estimulantes, como parte de la inclusión, la transparencia y la equidad (SEP, Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, s/f).

Reconocemos que las transformaciones a las que el SEN se ha visto sometido a lo largo de los años han impactado de manera contundente a la UPN, viéndose en la necesidad de repensar y actualizar su quehacer institucional constantemente, de tal manera que, en la actualidad, la UPN ha ampliado el objetivo de formación y profesionalización a docentes de todos los niveles educativos del país, pues la vigente configuración del sistema educativo demanda de éstas un reto permanente.

Así, la Universidad reafirma su función y compromiso social con la promoción, desarrollo y fortalecimiento de la educación a través de “la búsqueda de nuevos detonadores del proceso educativo más dinámicos, más audaces, más creativos y descentralizados” (UPN, 2013, pág. 3), pues motivar la innovación educativa mediante programas que articulen la docencia, la investigación y la extensión de acuerdo a las cambiantes necesidades del sistema educativo, sigue siendo el mayor desafío que la institución se ha propuesto enfrentar.

Derivado de lo anterior, puede afirmarse que a lo largo de 37 años de vigencia y funcionamiento, la UPN, como Institución Pública de Educación Superior, posee una tradición crítica y propositiva, una identidad específica y un compromiso con las necesidades en materia educativa más urgentes de la sociedad; no obstante, las demandas y los retos que impone la dinámica constante de transformación educativa, obliga a que los cambios que se emprendan continúen partiendo de una planificación que se sustente en sus orígenes y en el perfil que como institución le fue designado.

Precisamente por todos los cambios mencionados con antelación, es necesaria una reafirmación de la UPN como institución al servicio de la educación, que no sólo del sistema educativo, orientada fortalecer la formación y el desarrollo de los profesionales de la educación que contribuya a mejorar la calidad educativa, en particular, la educación pública, evocando, en los hechos, su lema institucional “Educar para Transformar”.

Con base en el análisis realizado sobre la trayectoria de la UPN, se puede decir que esta institución ha formado parte de una búsqueda constante de nuevas opciones para transformar al SEN, específicamente en aquellos aspectos concernientes a la formación, superación y actualización de profesionales de la educación; más aún, podemos afirmar que sus funciones

se han ido modificando y ampliando hacia más y diversas áreas de la profesionalización educativa, convirtiéndose así en una pieza clave para elevar la calidad de la educación que México aún demanda, aspecto que se reafirma en la filosofía institucional de la Universidad.

2.3 Filosofía institucional de la UPN

Toda Institución de Educación Superior (IES), al igual que cualquier otra organización, posee una filosofía institucional que se expresa en su misión, visión y principios, mismos que delimitan su naturaleza y la caracterizan.

Acorde a la normatividad institucional, la UPN estableció, en la sesión CX de su Consejo Académico, celebrada el 09 de marzo de 2011 la Misión, Visión y Principios, que a la letra señalan:

MISIÓN: Es una institución pública de educación superior con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura.

VISIÓN: Es una institución pública de educación superior, autónoma y líder en el ámbito educativo, que ha ganado prestigio nacional y reconocimiento internacional debido a la calidad y pertinencia de su oferta educativa, la relevancia de su producción científica y su capacidad de intervención en esta área. Tiene un lugar estratégico en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas educativas y la atención a temas y problemas emergentes. Se distingue por su vocación social y su compromiso ético con la justicia, la equidad y su especial consideración a los grupos en situación de discriminación o exclusión social (UPN, 2012b).

Respecto de los principios institucionales, *el Proyecto Académico 1985* estableció que el quehacer universitario se caracterizaría por ser:

- Democrático, pues orienta sus acciones a consolidar un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del país.
- Crítico, ya que promueve la reflexión independiente de todo dogma, se basa en el respeto a las posiciones divergentes y produce conocimientos y propuestas alternativas orientadas al mejoramiento de la calidad y la práctica educativa.

- Científico, porque estimula la indagación, la sistematización y la producción de conocimientos, que no sólo explican, sino que transforman los objetos y generan alternativas de solución a los problemas que se estudian, así como las relaciones sociales que las sustentan.
- Nacional, porque además de tener presencia en todo el territorio, atiende específicamente a los problemas del Sistema Educativo Nacional (SEN), las necesidades particulares de la educación en cada región y los requerimientos culturales de la sociedad. (UPN, 1985, pág. 2).

Cabe señalar que, en el año 2011, estos principios se ampliaron y modificaron sustancialmente, y aprobados por el Consejo Académico se dieron a conocer a la comunidad universitaria de la siguiente manera:

Las funciones de investigación, docencia y difusión de la UPN se orientan por los siguientes principios:

- Es una institución pública de educación superior abierta a todas las manifestaciones del pensamiento humanista universal.
- Es una institución democrática porque en ella predominan reglas de convivencia basadas en el diálogo, la pluralidad, el respeto y la tolerancia.
- Comparte las políticas encaminadas hacia el desarrollo sustentable y a la formación de una conciencia ecológica planetaria.
- Asume la obligación de atender las distintas dimensiones de la diversidad cultural con programas de docencia e investigación, como vía para conocer y ejercer plenamente los derechos humanos, individuales y colectivos.
- Está abierta a las relaciones de cooperación académica interinstitucionales en el nivel nacional e internacional.
- Genera investigación básica y aplicada orientada hacia la comprensión de problemas educativos, con la finalidad de influir en políticas públicas destinadas a su solución.
- Establece como componente esencial del proceso de planeación programas de innovación en docencia e investigación, de acuerdo con los procesos institucionales, las demandas sociales y el desarrollo de frontera de los campos de conocimiento.
- Procura la participación equilibrada de los miembros de la comunidad (académicos, estudiantes y administrativos) en la toma de decisiones de su competencia, la formulación de proyectos universitarios y en la relación entre organismos colegiados y unipersonales.

- Guía sus funciones, como institución pública de educación superior, a través de políticas sectoriales que fortalecen su vocación social por la distribución equitativa de oportunidades educativas y bienes culturales.
- Evalúa de manera continua el desempeño de las funciones sustantivas y de gestión con el fin de mejorar su calidad y asegurar su pertinencia y relevancia social.
- Establece estrategias interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias para desarrollar sus funciones de formación de profesionales de la educación, de investigación e intervención y de difusión de la cultura (UPN, 2012a).

De otra parte, la UPN posee un marco normativo que se rige jurídicamente bajo la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, así como los reglamentos y acuerdos específicos que, como organismo desconcentrado de la SEP, regulan su funcionamiento; por lo que la institución desarrolla las siguientes funciones:

- Docencia: como un proceso formativo que, en interacción con la investigación y la extensión, promueve que el estudiante construya y reconstruya conocimientos, desarrolle habilidades, genere actitudes y valores que le permitan vincular la teoría con la práctica en un ámbito profesional determinado.
- Investigación: como un proceso de producción de conocimientos sobre la realidad educativa para enfrentar, de manera crítica y sistemática, problemas con el propósito de contribuir a su solución; se articula con la docencia como un elemento estratégico para la formación e innovación educativa, y con la extensión contribuye al fortalecimiento de la cultura pedagógica.
- Extensión: como la socialización del conocimiento en interacción con la docencia y la investigación; se desarrolla como un proceso social de comunicación que promueve el intercambio de información, conocimientos y experiencias educativas con la comunidad universitaria y con la sociedad en general (UPN, 1993, págs. 21-22).

Acorde a los propósitos con los que surge la UPN, actualmente su misión, visión y principios orientan a la Universidad en su quehacer como Institución Pública de Educación Superior al servicio de la educación, a la vez que dan sentido a sus tareas de formación y actualización de profesionales que generen conocimientos orientados a la resolución de problemas y a la satisfacción de las necesidades de la sociedad, vinculándose, a partir de sus funciones, con el sector educativo, con diversas instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, a fin de atender la problemática educativa.

Por los motivos anteriormente expuestos, consideramos oportuno retomar en el siguiente apartado el contenido del *Proyecto Académico 1993*, por ser este un documento normativo, el último y aún vigente de la Universidad, mismo en el que se encuentra sustentada la formación y actualización de profesionales de la educación, la cual se aborda dentro de los Campos Problemáticos, las acciones y las áreas de desarrollo académico para dar respuesta a este compromiso institucional, del que se desprende el Diplomado en Competencias Docentes para Profesionales de la Educación Física en Servicio, objeto de esta investigación.

2.4 Proyecto Académico 1978-1993

El Proyecto Académico es un documento de carácter normativo que contiene los lineamientos que debe asumir la comunidad universitaria en relación con el impacto que, como IES, le corresponden dentro del SEN, lo cual implica, por una parte, orientar su quehacer a la solución de problemas claves dentro de éste, donde su participación se considera relevante y fundamental; y por otra, el desarrollo de un esfuerzo institucional de forma colegiada e interdisciplinaria.

En septiembre de 1993, el Consejo Académico dictaminó favorablemente el nuevo Proyecto Académico de la UPN, el cual continúa vigente hasta la fecha.

Con base en el análisis de la experiencia que la Institución había tenido a lo largo de quince años de funcionamiento, el Proyecto Académico estableció tres Campos Problemáticos y una serie de propuestas para abordarlos a través de distintos proyectos y programas de acción:

Los Campos Problemáticos que plantea la UPN, son delimitaciones de la realidad educativa y de competencia institucional, donde ésta se compromete a intervenir de manera significativa. Comprenden la interacción entre sujetos, ámbitos y procesos, y posibilitan delimitar áreas de estudio e intervención. (UPN, 1993).

Dadas las características de la presente investigación, únicamente abordaremos con amplitud el que la propia UPN consideró como prioritario y como una preocupación central de la Política Educativa para mejorar la calidad de la educación, el cual se identificó como *Campo de Formación de Profesionales de la Educación*, donde el análisis de sus implicaciones

epistemológicas, sociales, psicológicas y pedagógicas, se consideró como un objeto de estudio y conocimiento obligado en la Institución.

Este campo comprende su evolución histórica, sus tendencias, las dificultades que han enfrentado, los proyectos que se han desarrollado para su estudio y las conceptualizaciones que se han formulado sobre ella. Otro plano de este campo está determinado por el contexto institucional, los sujetos que en él participan y su quehacer profesional. Se identifican como sujetos a los maestros de Educación Básica en servicio, los formadores de maestros y los profesionales de apoyo a la educación que, a través de la diversidad de prácticas educativas, comparten una problemática común (UPN, 1993, pág. 31).

Indudablemente, la formación de profesionales de la educación ha constituido una de las preocupaciones centrales de la Política Educativa nacional, con el justo propósito de mejorar la calidad de la educación, a la que la UPN puede dar respuesta a través de la formulación de programas de licenciatura, posgrado y formación continua para los docentes en servicio, desarrollando acciones orientadas a:

- Elaborar propuestas de calidad que contribuyan a mejorar la formación de profesionales de la educación en México, considerando las necesidades educativas nacionales, regionales y locales.
- Ofrecer una contribución articulada al Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica.
- Posibilitar el desarrollo de la investigación sobre los procesos y prácticas de formación de los profesionales de la educación.
- Contribuir al desarrollo teórico y conceptual de la formación. (UPN, 1993, pág. 32).

Con el propósito de lograr lo anterior, la Universidad se comprometió a fortalecer sus acciones para:

- Responder a los requerimientos teóricos y prácticos; favorecer un mejor diseño de los proyectos destinados a la formación de profesionales de la educación y atender los cambios que demanda la sociedad.
- Prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior para la actualización y superación profesional de los docentes y directivos de la educación básica.

- Formular propuestas para la formación de profesionales de la educación, la organización y administración educativa, el currículo y la evaluación.
- Contribuir al mejoramiento de los servicios educativos de la educación básica y de las instituciones formadoras de docentes, mediante acciones conjuntas.
- Desarrollar programas y proyectos de formación de acuerdo con las necesidades educativas locales, estatales, regionales y nacionales.
- Estudiar, evaluar y sistematizar las experiencias de formación, nacionales e internacionales, así como generar y divulgar conocimientos teóricos sobre este campo (UPN, 1993, págs. 31-32).

Con base en lo anterior, y considerando a la formación de profesionales de la educación como un proceso complejo, continuo y gradual, el documento señala que la Institución, a través de las Líneas de Desarrollo Académico: *Formación de maestros en servicio*, *Formación de formadores de maestros de educación básica*; y *Formación de profesionales de apoyo a la educación*, atenderá en las siguientes Áreas de Desarrollo Académico sus compromisos y acciones:

- *Formación para y en la docencia*; a fin de promover la formación, actualización y superación profesional de los maestros en servicio de preescolar, primaria y secundaria, con la finalidad de lograr su arraigo e intervención pedagógica en sus centros de trabajo, y fomentando que el docente, de manera crítica y reflexiva, reconozca a la institución escolar y al contexto social, político y cultural en el que se desempeña, para definir su quehacer laboral.
- *Formación para la docencia y la investigación educativa*; la cual remite a la formación, actualización y superación de los formadores y actualizadores de maestros, centrando su atención en los principales problemas de este ámbito.
- *Formación para apoyar los procesos educativos*; que se refiere a promover la formación, actualización y superación profesional de directivos, administradores y especialistas en educación, con la finalidad de atender problemas educativos poco atendidos, relacionados con la gestión, la planeación y la organización educativa. (Cfr. UPN, 1993, pág. 34).

El segundo campo problemático se denominó *Desarrollo de la Educación Básica*, haciendo énfasis en atender la ineficiencia, la ineficacia, la inequidad y la falta de relevancia en el desarrollo de investigaciones acerca de este nivel educativo.

Por último, el tercer campo problemático se refirió a *Procesos Educativos y Cultura Pedagógica*; donde la UPN se compromete a seguir impulsando la formación de educadores de adultos, los estudios de la tradición de la pedagogía mexicana, la difusión artística y cultural, y la utilización de los medios de comunicación social para la atención a maestros en servicio.

A pesar de que la formación de profesionales de la educación forma parte de los Campos Problemáticos establecidos en el Proyecto Académico, son escasas las acciones llevadas a cabo para fortalecer y desarrollar la intervención de la Universidad en estas tareas; por ello, el Diplomado del que se hará referencia en el tercer apartado de este documento, cobra fuerza como parte de los proyectos institucionales que fortalecerán este campo.

Partiendo de la premisa de que la UPN fue creada para dar continuidad y fortaleza a los estudios superiores destinados a apoyar la superación profesional de los maestros de Educación Básica de todo el país, y posterior a ello, una de sus responsabilidades ha sido la de generar nuevos conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para contribuir a la comprensión de la realidad educativa y a su transformación; a 37 años de su creación, se hace necesario fortalecer el impacto social para elevar la calidad de la educación en México.

2.5 La formación continua para docentes en servicio como compromiso institucional

Los maestros de Educación Básica en servicio en sus diversos niveles y modalidades, constituyen un universo complejo con necesidades profesionales diversas y cambiantes que el SEN no ha logrado del todo atender.

En México el sistema de formación de docentes de educación básica se ha organizado con una fuerte centralización y dependencia de los lineamientos normativos y acciones derivadas de las políticas educativas de los gobiernos (Castañeda, 2009, pág. 97),

para avanzar hacia una profesionalización magisterial que asegure el desarrollo de nuevas competencias, haciendo de los profesores de Educación Básica profesionales competentes y profundamente comprometidos con su papel para el desarrollo de la educación.

La planificación del crecimiento del sistema, el control administrativo y académico de las instituciones formadoras, los programas y estrategias de actualización permanente, son funciones que el Estado ejecuta vía las instancias que la SEP tiene dispuestas para esos fines (Castañeda, 2009, pág. 97).

La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), organismo dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, es la principal responsable de diseñar y aplicar el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (PSNFCySP) para maestros de Educación Básica en servicio, cuyo propósito general es el de contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos, generando las condiciones necesarias para impulsar la formación continua de maestros y autoridades educativas en el nivel básico, garantizando así el acceso de estos a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad (SEP, 2008).

Respecto de su implementación, ésta se encuentra a cargo, principalmente, de los Centros de Maestros (CAM) existentes en las diferentes entidades federativas, o bien de IES y de otros organismos educativos; este es el tamaño de la responsabilidad que tienen sobre sus hombros. Por ello, es importante avanzar en procesos sistemáticos de formación continua para los profesionales de Educación Básica, donde participen cada vez en mayor medida IES, institutos de investigación educativa, la UPN y las escuelas normales de todo el país.

De acuerdo con la DGFCMS, el *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013*, es el principal referente para la regulación y articulación de la oferta formativa dirigida al magisterio nacional, y constituye el eje rector de la oferta de profesionalización que permite su acceso al conocimiento y desarrollo de las competencias docentes.

Este documento tiene como propósito proporcionar alternativas de cobertura, pertinencia, relevancia, calidad y equidad que buscan responder a las necesidades generales y específicas de las instituciones escolares. De tal manera que al Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013, en su quinta edición, lo conforman 1,053 programas académicos distribuidos en 19 áreas de conocimiento y un campo de

trayectos formativos en concordancia con los Acuerdos número 592 y 593, los diagnósticos formativos derivados de las diferentes pruebas estandarizadas nacionales e internacionales como ENLACE, PISA, Preparación Profesional, entre otras; así como con las prioridades educativas nacionales de la Reforma Integral de la Educación Básica y las necesidades educativas para la atención de grupos sociales prioritarios (SEP, 2012a, pág. 5).

En este sentido, y con base en el *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje 2013* (TALIS, por sus siglas en inglés), los temas de formación más relevantes en los que se capacitan los docentes de educación primaria son tres: el conocimiento del Plan y Programas de Estudio, las competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos de cada asignatura, y el conocimiento y comprensión de estos; aunque los anteriores no agotan la oferta formativa, pues dicho catálogo también contempla temas tales como:

- Prácticas para la evaluación de los estudiantes.
- Destrezas en TIC para la enseñanza.
- Enseñanza de destrezas interdisciplinarias.
- Comportamiento del estudiante y manejo de la clase.
- Nuevas tecnologías en el área de trabajo.
- Enfoques para el aprendizaje individualizado.
- Orientación y asesoría vocacional al estudiante.
- Acercamiento al desarrollo de competencias inter-ocupacionales para el trabajo o estudios futuros.
- Gestión y administración escolar.
- Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje; y
- Enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe (INEE, 2015, pág. 89).

El proceso de integración de este catálogo surgió con la publicación de una convocatoria dirigida a las IES formadoras de docentes (UPN y Normales del país), a los CAM, a los Centros de Investigación Educativa y a las dependencias educativas del gobierno federal y estatal, con el propósito de generar un documento que incorporara programas académicos que garantizaran la calidad y respondiesen a las necesidades de profesionalización de las y los maestros mexicanos.

De acuerdo con este catálogo, la UPN, en su Unidad Ajusco, así como en sus 76 Unidades distribuidas en las entidades federativas, ha ofrecido cursos y diplomados de formación continua en diferentes modalidades, acordes a las temáticas que los Planes y Programas de

Estudios vigentes consideran dentro del currículum de este nivel educativo, mismos que forman parte de la oferta de programas de formación continua que integran este documento, en temáticas relacionadas con aprendizaje, competencia docentes, orientación educativa, género y educación, enseñanza de las ciencias y de la historia, actualización didáctica, didáctica de las ciencias, entre otros.

Además de la contribución de la UPN a la formación continua de maestros en servicio y concernientes a las asignaturas que se contemplan en el Plan de Estudios, la Institución también ofrece programas educativos en los rubros de asesoría, gestión y fortalecimiento institucional; cabe destacar que en el catálogo es notoria la ausencia de programas en el área de Educación Física generados por la UPN; no obstante, la poca oferta existente en esta área temática ha sido atendida principalmente por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), institución que ofrece tres cursos de formación continua, en la modalidad presencial, con una duración de 40 horas cada uno, orientados a estudiar la Educación Física en el marco de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) (*Cfr.* SEP, 2012a).

Con base en el análisis realizado en este capítulo y atendiendo a las particularidades del ejercicio docente en Educación Física, es propósito del siguiente apartado presentar una propuesta de formación continua para el magisterio de esta especialidad.

CAPÍTULO III. Diplomado en Competencias Docentes para la enseñanza de la Educación Física en el Nivel Básico

Una preocupación constante relacionada con la calidad de la educación en el contexto mexicano está vinculada al desempeño de los docentes, a su formación y actualización, aspectos que estuvieron presentes a lo largo de la elaboración del presente trabajo de tesis, y más cuando el perfil elegido para la propuesta es el del maestro de Educación Física; por tal motivo, y como parte concluyente de este trabajo, se presenta en este capítulo un programa de formación continua, dirigido a profesionales de Educación Física que laboren en el nivel básico; se trata de un diplomado diseñado y elaborado bajo el ESC, cuya estructura responde a la formulación de educación por competencias; compuesto por un curso de inducción, cuatro módulos de estudio y una actividad integradora que se espera desarrollar en un ambiente *b-learning*, en un total de 120 horas de estudio.

El programa describe, en su fundamentación, los aportes teóricos que ofrece el ESC y las características de una educación por competencias como elementos distintivos de una forma vanguardista de promover educación de calidad, en este caso para la formación continua de un sector del magisterio nacional.

Se desglosan también los contenidos de los módulos, sus propósitos, criterios de evaluación, formas de operación y se proporcionan las fuentes de consulta para el estudio. Así mismo, se establecen las formas de intercambio entre docentes (tutores) y alumnos; y los criterios de evaluación para la acreditación del diplomado.

3.1 Ubicación y contexto

El diplomado que a continuación se presenta, busca atender la demanda y necesidades de formación continua de profesionales de Educación Física de Educación Básica del país, ofreciendo un programa educativo de nivel superior en la UPN, institución que tiene entre sus objetivos la formación, superación, actualización y formación permanente de maestros en servicio.

Este diplomado propone una orientación curricular en la que se hace énfasis en el *aprender para actuar*. En este sentido, el proceso de formación continua de supervisores, docentes y ATP de Educación Física combina contenidos teóricos y de práctica, que se someten al análisis y la contrastación, a fin de que el destinatario construya pautas de intervención para apoyar el aprendizaje de los alumnos, e incrementar sus habilidades sociales para mejorar el clima de trabajo. En esta integración teoría-práctica profesional, el valor de los elementos teóricos reside en auxiliarle para recuperar su práctica, objetivarla, examinarla, ofrecer respuestas acerca de lo que hace y de cómo lo hace para, finalmente, retomarla con perspectivas más amplias.

Se prevé que el diplomado tenga una duración de 120 horas distribuidas en cuatro módulos, así como un curso de inducción y, finalmente, el diseño de una actividad integradora, todo lo cual se desarrollará a lo largo de seis meses y medio, para que al concluir el programa, quienes hayan cubierto satisfactoriamente los créditos y procedimientos que correspondan, obtengan el diploma en Competencias Docentes para la Enseñanza de la Educación Física en el Nivel Básico, emitido por la UPN.

La modalidad será *Blended Learning* o *b-learnig*, traducido como “aprendizaje mezclado”, en el cual los estudiantes llevarán a cabo sus actividades a través del aula virtual y tendrán sesiones presenciales cada mes, con el fin de coadyuvar al desarrollo satisfactorio del diplomado, a través de asesorías técnicas y de contenido, así como para privilegiar el contacto e intercambio físico entre participantes y tutores, considerado como un elemento esencial de la relaciones humanas.

Este programa educativo, que representa una experiencia transformadora, contempla tres etapas de trabajo. La primera, corresponde al periodo del curso de inducción, con una

duración de dos semanas, en la cual se pretende introducir a los profesores al trabajo a través del aula virtual; mientras que en la segunda etapa, con una duración de cinco meses, se espera ofrecer el contenido curricular de este programa de formación continua en cuatro módulos. Finalmente, en la tercera etapa, se dará seguimiento y se acompañará a los profesores durante un mes, para concluir la actividad integradora del diplomado, la cual considera la elaboración de un proyecto socioformativo.

3.2 Fundamentación

El diplomado se articula con base en el ESC, el cual incorpora lineamientos que buscan generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación en competencias; desde el articular la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, deportivos, ambientales y artísticos, en los cuales las personas interactúan implementando acciones contextualizadas a sus propios intereses, autorrealización y vinculación laboral; todo lo anterior, con base en los planteamientos sobre el pensamiento complejo, el cual constituye un método de construcción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico, o sea, interpretativo y comprensivo, retomando la explicación, la cuantificación y la objetivación, de manera que se asuma una nueva racionalidad en el abordaje del mundo y del ser humano, donde se entretujan las partes y elementos para comprender los procesos en su interrelación, recursividad, organización, diferencia, oposición y complementación, dentro de factores de orden y de incertidumbre (Tobón, 2006).

Al respecto, Morín, considerado el creador de la Teoría de la Complejidad, argumenta que si bien la ciencia clásica establece unos principios de orden lógico, estos deben ser integrados dentro de un esquema más amplio y más rico. En otras palabras, no es intención del pensamiento complejo oponer una totalidad global y carente de significado a un “reduccionismo sistemático”; por el contrario, la intención consiste en incorporar el significado concreto de cada una de las partes a una totalidad, de manera que los principios que el propio autor propone (orden y desorden, separación y unión, autonomía y dependencia) sean al mismo tiempo complementarios y antagonistas en la formación del ser humano (Morín, 1997).

En consecuencia, el aporte más importante del pensamiento complejo en la socioformación consiste en la construcción del conocimiento en su multidimensionalidad, lo que requiere de una mente compleja, de ahí la necesidad de cambiar las formas de pensamiento simples.

Para lograr lo anterior, Morín (2000_a) considera que, en tanto el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, éste se constituye en una unidad compleja, misma que se halla desintegrada en la educación a través de las disciplinas que usualmente conforman el currículum escolar, lo cual no ha permitido aprehender eso que significa ser humano; por tanto, es necesario transformar los procesos de aprender y enseñar, de tal manera que cada uno (profesores y alumnos), tomen conocimiento y consciencia de su identidad compleja y de su identidad común con todos los demás seres humanos.

Si bien es cierto que en la actualidad los proyectos educativos plantean la necesidad de innovar los procesos de enseñanza para lograr en los estudiantes aprendizajes significativos, los enfoques pedagógicos a través de los cuales se pretende llegar a ello siguen caracterizándose por su unidimensionalidad y simplismo, lo cual constituye un desafío para el desarrollo de las potencialidades individuales y sociales que propuestas como la socioformación posibilitan.

En concreto, el propósito del ESC es la formación de personas con un proyecto ético de vida, en relación a las interdependencias sociales, culturales y ambientales, así como en las dinámicas sincrónica y diacrónica. De esta manera, la propia formación trasciende el aprendizaje, ya que considera al sujeto en su totalidad, con sus dinámicas de cambio y realización continua. Aquí, la mediación pedagógica intenta acompañar al sujeto hacia su autorrealización en correspondencia con el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo económico dentro de un entorno ecológico (Tobón, 2010).

Desde el enfoque socioformativo, la educación se concibe, como ya lo señalaba Luzuriaga, como una función de la sociedad mediante la cual se trata de desarrollar o facilitar el plan de vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural y se realiza durante toda su vida, desde que nace hasta que muere, alcanzando todas las dimensiones, desde la orgánica hasta la espiritual (Luzuriaga, 1954, pág. 28).

Lo anterior implica que toda propuesta educativa debe abordar a cada persona como un ser único en camino de constante toma de conciencia de sí mismo, en proceso de autorrealización, abierto a la experiencia y en continuo aprendizaje. Aquí es donde la educación, tomada como una institución, media, facilita y brinda las oportunidades para orientar y canalizar dicho desarrollo, ayudando a superar los diferentes bloqueos y posibilitando que cada persona sea lo que ella misma ha construido como perspectiva y horizonte (Tobón, 2006, pág. 52).

De esta manera, el ESC tiene como función esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana basada en *competencias*, entendidas como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional) aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (Gallego, 1999 citado en Tobón, 2006, pág. 49).

Cabe señalar, que este enfoque formativo sienta sus bases en los siguientes aportes teóricos:

- El Currículo Sociocognitivo Complejo: entendido como un proceso específico de acuerdo y negociación entre los requerimientos de la sociedad, de las instituciones educativas y de las personas, con respecto a la formación por competencias en las diferentes áreas de desempeño, teniendo como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y desarrollo económico, buscando implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo (Tobón, 2006).
- La Teoría Crítica de Habermas: que señala que el concepto de competencia se utiliza bajo dos términos: competencia comunicativa y competencia interactiva. Ambas son abordadas desde el uso del lenguaje, dentro de la perspectiva de entender-se con alguien acerca de algo y donde las personas se toman como hablantes-oyentes que

emplean el lenguaje para comunicarse acerca de un determinado tema, produciéndose el significado dentro del mismo ámbito de uso (Habermas, 1987).

- La Quinta Disciplina de Senge: el pensamiento sistémico (la quinta disciplina) es la actividad realizada por la mente con el fin de comprender el funcionamiento de un sistema y resolver el problema que presenten sus propiedades emergentes. Es un modo de pensamiento holístico que contempla el todo y sus partes, así como las conexiones entre éstas; integra el pensamiento creativo, el estratégico y el control para lograr que los proyectos se lleven a la práctica. El pensamiento sistémico va más allá de lo que se muestra como un incidente aislado, para llegar a comprensiones más profundas de los sucesos. Es un medio de reconocer las relaciones que existen entre los sucesos y las partes que los protagonizan, permitiéndonos mayor conciencia para comprenderlos y capacidad para poder influir o interactuar con ellos (Senge, 1994).
- El Pensamiento Complejo de Morín: el cual constituye un método de construcción de saberes que tiene en cuenta el entretelado de las partes, la construcción de relaciones, el caos, el cambio y la incertidumbre (Morín, 2000b).
- El Paradigma Sociocognitivo de Román y Díez: conformado por elementos de los paradigmas cognitivo y sociocultural, este enfoque implica que, a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos, se vea favorecido el aprendizaje significativo individual, debiendo complementarse con la experiencia individual y grupal contextualizada de los alumnos; a fin de que surja el interés y la motivación para la creación de actitudes, valores, capacidades y destrezas (Román & Díez, 2000).
- La Pedagogía Conceptual de Zubiría: esta propuesta pedagógica pretende llevar al estudiante a desarrollar su inteligencia emocional, la cual, junto con el conocimiento científico e intelectual, le permitirá enfrentar la realidad social y el mundo que le rodea. Su objetivo es promover el pensamiento, las habilidades y los valores en los estudiantes, diferenciando los tipos de pensamiento que son capaces de desarrollar, garantizando, además, que aprehendan los conceptos básicos de las ciencias y las relaciones entre ellos (Zubiría, 1998).

- El aprendizaje estratégico de Pozo y Monereo: entendido como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 2011).

Con base en esta fundamentación, podemos afirmar con Tobón (2010, págs. 32,33) que el ESC tiene las siguientes características:

- Se asumen las competencias como una dimensión más de la persona, considerando su integralidad y articulando, al mismo tiempo, sus dimensiones biológica, psicológica, sociológica y espiritual.
- Las competencias constituyen un componente más en la formación humana para vivir en interacción con uno mismo, con los demás y dentro un contexto ecológico.
- Considera a la formación como un proceso sistémico de corresponsabilidad entre la persona y el entorno social, cultural, económico y ambiental.
- Reconoce al contexto en su dinámica e interacción con las personas, generando nuevas demandas de actuación ante determinados problemas, en donde se combina lo operativo con lo creativo y lo propositivo. Hay entonces una bidireccionalidad: la persona actúa en el contexto y lo modifica, y el contexto, a su vez, genera situaciones que impulsan la actuación creativa de la persona.
- Asume el reto de la formación ética en todos los espacios formativos, debido a que la ética no se considera como una competencia, sino como la esencia estructurante de todas las competencias.
- Un modelo educativo basado en el ESC concibe al ser humano en su integralidad y evolución, en interacción ecológica con el ambiente y la sociedad, lo que debe diferenciarle de modelos que tradicionalmente se han aplicado en la educación.

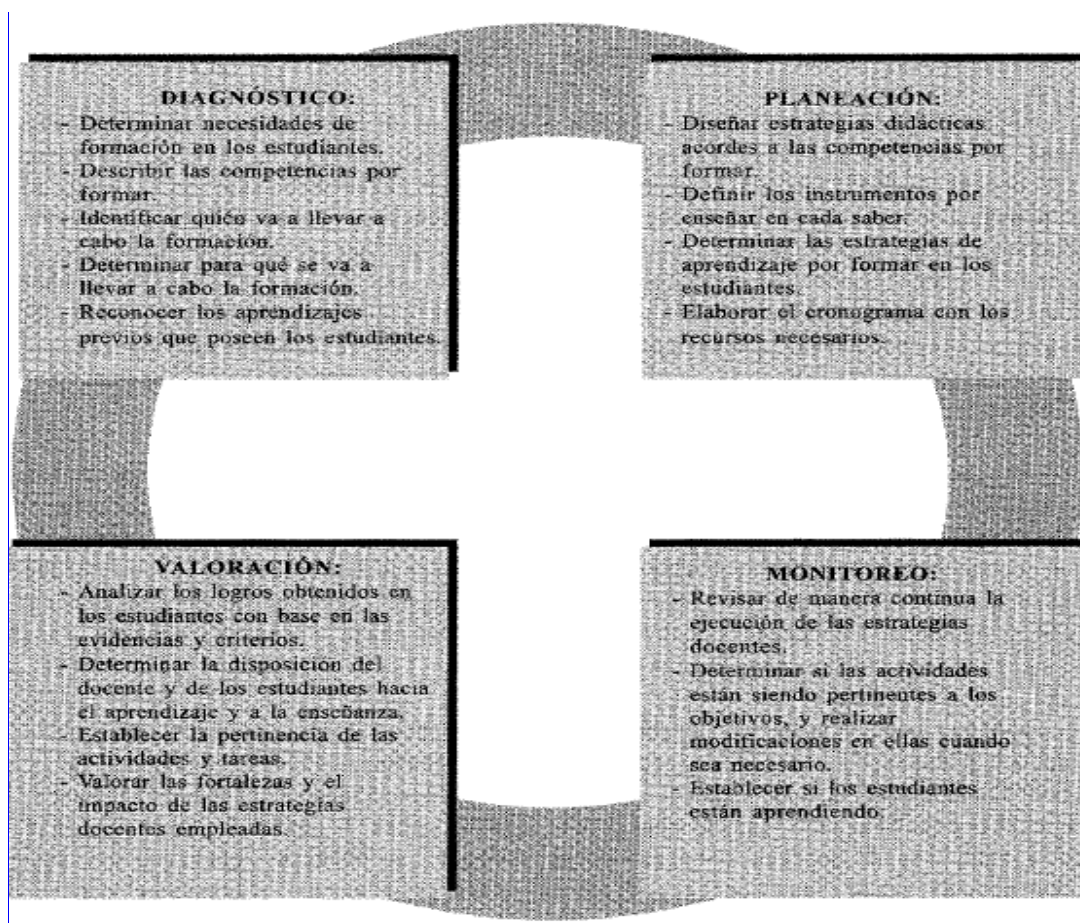
Con base en lo anterior, y para objeto de esta investigación, debemos señalar que el ESC propone la noción de docencia estratégica, a través de la cual se busca lograr el aprendizaje

significativo de contenidos y el desarrollo de habilidades de pensamiento, con el fin de que los estudiantes se conviertan en aprendices autosuficientes.

La docencia estratégica consiste en la comprensión y regulación que los docentes realizan de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y, al mismo tiempo construir y afianzar sus propias competencias como profesionales de la educación, con base en la búsqueda de la formación integral (proyecto ético de vida), la transdisciplinariedad, la flexibilidad y atendiendo a las demandas sociales y económicas, a través de la continua reflexión sobre la práctica (Schön, 1992 citado en Tobón, 2006, pág. 197).

Todo lo anterior se ejemplifica en el siguiente diagrama:

Caracterización de la docencia estratégica



Fuente: Tobón, 2006, pág. 198

Así, es el docente quien debe poseer primero la capacidad de observar, analizar y sintetizar, para comprender cómo desarrollar un diseño, planeación y evaluación, que le permita considerar no sólo el desarrollo físico de sus alumnos, sino también cómo aprenden, para profundizar en las diferencias y similitudes de los distintos escenarios y la aptitud para trabajar y adaptar dichos conocimientos en el aprendizaje de la Educación Física, generando en sus alumnos un pensamiento crítico y reflexivo.

3.2.1 Posible campo de acción

Una vez cursado el programa educativo *Diplomado en Competencias Docentes para la Enseñanza de la Educación Física en el Nivel Básico*, sus egresados tendrán la posibilidad de innovar su práctica educativa en:

- Instituciones educativas en los sectores público y privado de Nivel Básico (preescolar, primaria y secundaria).

3.2.2 Análisis comparativo de programas educativos afines

Si bien existen distintas ofertas en este campo de conocimiento, difieren en forma y fondo con la propuesta que aquí se presenta. Dentro de las IES que imparten estudios en el campo de la Educación Física a nivel internacional podemos enunciar las siguientes:

- El Centro de Estudios de Laboratorio de Aptitud Física de Sao Cayetano del Sol (CELAFISCS), desarrolla el *Diplomado en Actividad Física y Salud en el Envejecimiento*, cuyo propósito es capacitar profesionales del área de la salud para evaluar la aptitud física y capacidad funcional de adultos mayores.
- El Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia, en Colombia, ofrece tres diplomados en: *metodología y didáctica de la Educación Física*; *gestión de centros de Educación Física*; y *nutrición y alimentación para la actividad física y el deporte*, los cuales se centran en el conocimiento y la difusión de esta área del conocimiento, con énfasis en la enseñanza, la gestión y la nutrición.

- La Universidad Pontificia Católica de Chile ofrece el *Diplomado en medicina Deportiva y Actividad Física*, el cual pretende que los egresados desarrollen actividades tanto en el ámbito del deporte formativo y de competencia, como en el de prevención y rehabilitación de la salud por medio de la actividad física.
- La Comisión Interinstitucional para la Organización de los Juegos Centroamericanos y del Caribe diseñó el diplomado *La Educación Física en el marco de los Juegos Deportivos Centroamericanos y del Caribe 2014*, que tuvo como fin brindar actualización y capacitación a profesores de la disciplina.

Ahora bien, entre las IES que atienden el área de Educación Física a nivel nacional, se encuentran las siguientes:

- El Instituto Politécnico Nacional (IPN), en coordinación con la Comisión Nacional del Deporte y a través del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, imparten el diplomado en *Nutrición en el deporte y actividad física*, cuyo objetivo se orienta a capacitar y actualizar a los profesionales del área de medicina del deporte, nutrición y profesionales afines, para proporcionar atención especializada en la nutrición para el deportista, así como en la realización de actividades físicas.
- La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lleva a cabo los diplomados en: *Entrenamiento Deportivo Especializado; Fundamentos Teóricos para el Entrenamiento Deportivo y Preparación Física y Deportiva*, en los que se pretende adentrarse en el campo del entrenamiento deportivo, desde el conocimiento de los fundamentos teóricos de esta área.
- La Dirección de Educación Superior de los Servicios Educativos Integrados al estado de México (SEIEM) en coordinación de la Asociación Mexiquense de Psicología del Deporte y la Actividad Física A.C., ofrecen el *Diplomado en Psicología del Deporte y la Actividad Física para Educadores Físicos*, con el objetivo de elevar el desempeño laboral de los docentes de esta área con base en el estudio de la Psicología del Deporte.

Como se observa, estas propuestas remiten a la formación continua de profesionales relacionados con la Educación Física en el campo de la salud, la nutrición, el deporte, el envejecimiento y la docencia; sin embargo, no hacen énfasis en las características y los requerimientos de los planes y programas de estudio vigentes, los cuales consideran la formación bajo el ESC.

3.2.3 Características de la población estudiantil

El *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* destaca que un tema recurrente ha sido el de impulsar un México con educación de calidad, para lo cual considera necesario fomentar los valores cívicos, elevar la calidad de la enseñanza y promover la ciencia, la tecnología y la innovación.

En este sentido y no obstante que se tiene evidencia de avances en la expansión y diversidad del SEN, el mismo documento plantea que persisten retos que requieren una revisión profunda de las políticas educativas y de la organización del sistema, donde los maestros tienen el lugar más importante en la educación y son los profesionistas clave para la transformación de México.

En relación con la formación continua de maestros en servicio y a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer, como lo señala el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, que la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de profesores y directivos, ya que la evidencia de su impacto en la transformación de las prácticas de enseñanza no es la esperada.

Al respecto, cabe destacar que si la docencia es uno de los componentes centrales del proceso educativo, en tanto se considera como una actividad compleja, multidimensional e incierta, es conveniente valorar su práctica, desde la perspectiva de un enfoque formativo y de perfeccionamiento permanente, de manera que permita la reflexión individual, colegiada e institucional sobre la enseñanza y el aprendizaje y proporcione elementos para entender las complejas relaciones sociales que se establecen en las diversas situaciones de formación, para alentar el desarrollo profesional continuo.

Este fortalecimiento requiere inicialmente la identificación de aquellos aspectos a mejorar

en el quehacer del profesor, y ello puede lograrse a través de la evaluación del desempeño. La evaluación del desempeño docente contribuirá al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza, porque sus resultados aportarán información que retroalimente a los propios maestros para mejorar su quehacer profesional, servirá como referente para la formación continua, y además tendrá impacto en los procesos de Permanencia, de Promoción y de Reconocimiento marcados en la Ley General del Servicio Profesional Docente (SEP, Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. 2014-2015, s/f)

Lo anterior nos obliga a reconocer a la evaluación como una práctica social que involucra aspectos políticos, teóricos, metodológicos y éticos, con implicaciones de carácter público y privado y consecuencias para la sociedad, las instituciones y los actores docentes, estudiantes y directivos (RIIED, 2010).

En nuestro país se han desarrollado tres programas para evaluar al profesor de Educación Básica en servicio, en sus diferentes niveles y modalidades, incluyendo a docentes frente a grupo, ATP y directivos:

- Carrera Magisterial
- Estímulos a la Calidad Docente, y
- Evaluación Universal

Carrera Magisterial señala como finalidad “coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos” (SEP-SNTE, 2011a, pág. 7).

Estímulos a la Calidad Docente propone premiar y estimular a quienes están en los primeros sitios y los esfuerzos de quienes logran avances significativos en el aprendizaje de sus alumnos (SEP-SNTE, 2011b).

Finalmente, Evaluación Universal tiene como objetivo la elaboración de un diagnóstico integral de competencias profesionales de los docentes, para focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detecten, con base en sus resultados (SEP-SNTE, 2011c).

Cabe destacar que los tres programas tienen un fin último similar, en tanto refieren favorecer el aprendizaje de los alumnos y elevar la calidad de la educación que se imparte en este nivel educativo.

Sobre el programa de Evaluación Universal, el cual podemos considerar como el espacio donde se inserta nuestra propuesta, establece tres componentes para identificar las competencias profesionales de los docentes:

- Preparación profesional, donde se evalúan las habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales que requiere el docente para desarrollar sus funciones.
- Desempeño profesional, que valora la práctica docente en el aula, a través de los estándares de desempeño docente y gestión escolar que establece la SEP; y
- Formación continua, que comprende la evaluación de los trayectos formativos sugeridos de acuerdo con los diagnósticos de evaluación universal y cursados por los participantes que se desempeñan en la Educación Básica pública, para fortalecer sus competencias académicas y dar continuidad a su superación profesional.

De esta manera, el programa de Evaluación Universal define a los trayectos formativos como “la integración de programas de estudio para la formación continua, con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional sobre una temática o un conjunto de problemas educativos y desarrollarla durante el lapso que consideren necesario” (SEP, 2012b), los cuales deberán abarcar un total de 120 horas de estudio durante un ciclo escolar.

Cabe señalar que la aplicación de Evaluación Universal de 2012, reporta que 264, 382 profesores frente a grupo, ATP y directivos de Educación Básica, de un total de 1,196,347, debieron acceder a alguno de los trayectos formativos de dicho programa. (Cfr. Cordero, *et. al.*, 2013), lo que supone que casi la cuarta parte de la planta docente requiere, de manera urgente, ser atendida en programas de formación continua en este nivel educativo.

Al respecto, Avilés (2012) en el periódico *La Jornada*, en su nota “Maestros deberán tomar cursos a partir de ahora y hasta el 2015”, publicada el martes 23 de Octubre de 2012, dió a conocer algunos resultados de la evaluación universal aplicada a 264 mil 379 docentes por la SEP, de donde se destaca que

el área en que los maestros que necesitan “atención inmediata” tuvieron el peor desempeño fue en la unidad de “desarrollo personal y para la convivencia”, que comprende las estrategias para enseñar y para evaluar, los enfoques y los programas, la formación cívica y ética, la educación física y las artes. De los más de 98 mil mentores en “prioridad uno”, 32 mil 744 tendrán que tomar cursos en estas áreas (Avilés, 2012, pág. 31).

En el mismo sentido, Avilés (2012), reporta que otra de las conclusiones de los resultados que publica la SEP es que también hay directores que “no están bien preparados”, pues

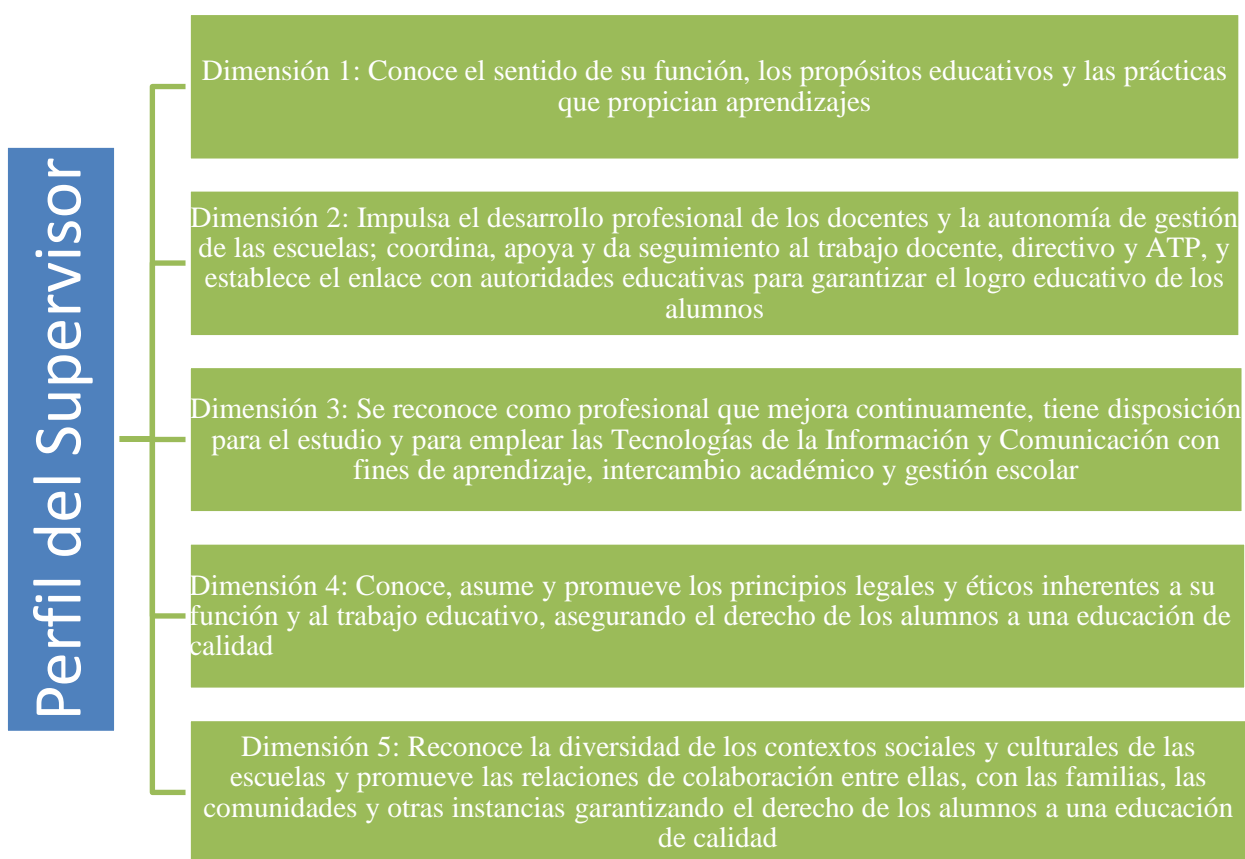
en el caso de los directores de escuelas en “prioridad uno”, las áreas en que salieron con preparación insuficiente fueron, en primera instancia, la organizativa, con 2 mil 659 directivos. De esta manera, dichos funcionarios escolares no se encuentran bien preparados en temas como dirección escolar, desempeño colectivo del equipo docente, gestión de aprendizajes y equidad en las oportunidades de aprendizajes. La otra unidad en la que 2 mil 693 directores no lograron un buen desarrollo fue la administrativa y de participación social, que comprende temas como los consejos técnicos, los consejos escolares de participación social, la infraestructura escolar y la participación de los padres (Avilés, 2012, pág. 31).

Por otro lado, los estados con mayor número de docentes que tendrán que tomar los cursos son: el Estado de México, con 18 mil 40; San Luis Potosí, con 5 mil 925; Guanajuato, con 5 mil 770; Puebla, con 5 mil 21; Tamaulipas, con 5 mil 593; y Veracruz, con 5 mil 586.

Con base en el breve análisis que acabamos de realizar, consideramos que existe suficiente evidencia, derivada de las estrategias de evaluación docente que el propio SEN ha implementado, para insistir en la urgencia de llevar a cabo diferentes programas de formación continua, cuyos destinatarios sean los docentes de Educación Básica, reconociendo a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo, y estableciendo un acompañamiento académico que permita fortalecer sus competencias profesionales, asuntos que fueron preponderantes en el diseño de la propuesta formativa que aquí se presenta.

Por otro lado, y en atención a que el proyecto educativo debe considerar la población a la cual va dirigido, en nuestro caso, acudimos a los documentos *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Preescolar, Primaria y Secundaria*; y *Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica*, donde se establece que la SEP consultó a docentes frente

a grupo, directores de escuelas, supervisores, jefes de sector y ATP, responsables de los niveles educativos y Autoridades Educativas Locales de cada entidad federativa, con el fin de recuperar diversas perspectivas, experiencias y conocimientos de los profesionales de la educación a nivel nacional, para emitir, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, los siguientes perfiles que, para la especialidad de Educación Física, se integran en las siguientes dimensiones por función y bien pueden caracterizar al profesional que se espera fortalecer con este programa formativo:



Perfil Docente

Dimensión 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender

Dimensión 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente

Dimensión 3: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje

Dimensión 4: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos

Dimensión 5: Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad

Perfil ATP

Dimensión 1: Sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce las prácticas de los docentes para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en Educación Física

Dimensión 2: Organiza y pone en práctica la asesoría a docentes para que brinden mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos

Dimensión 3: Se reconoce como profesional que mejora continuamente para asesorar a docentes en su práctica profesional

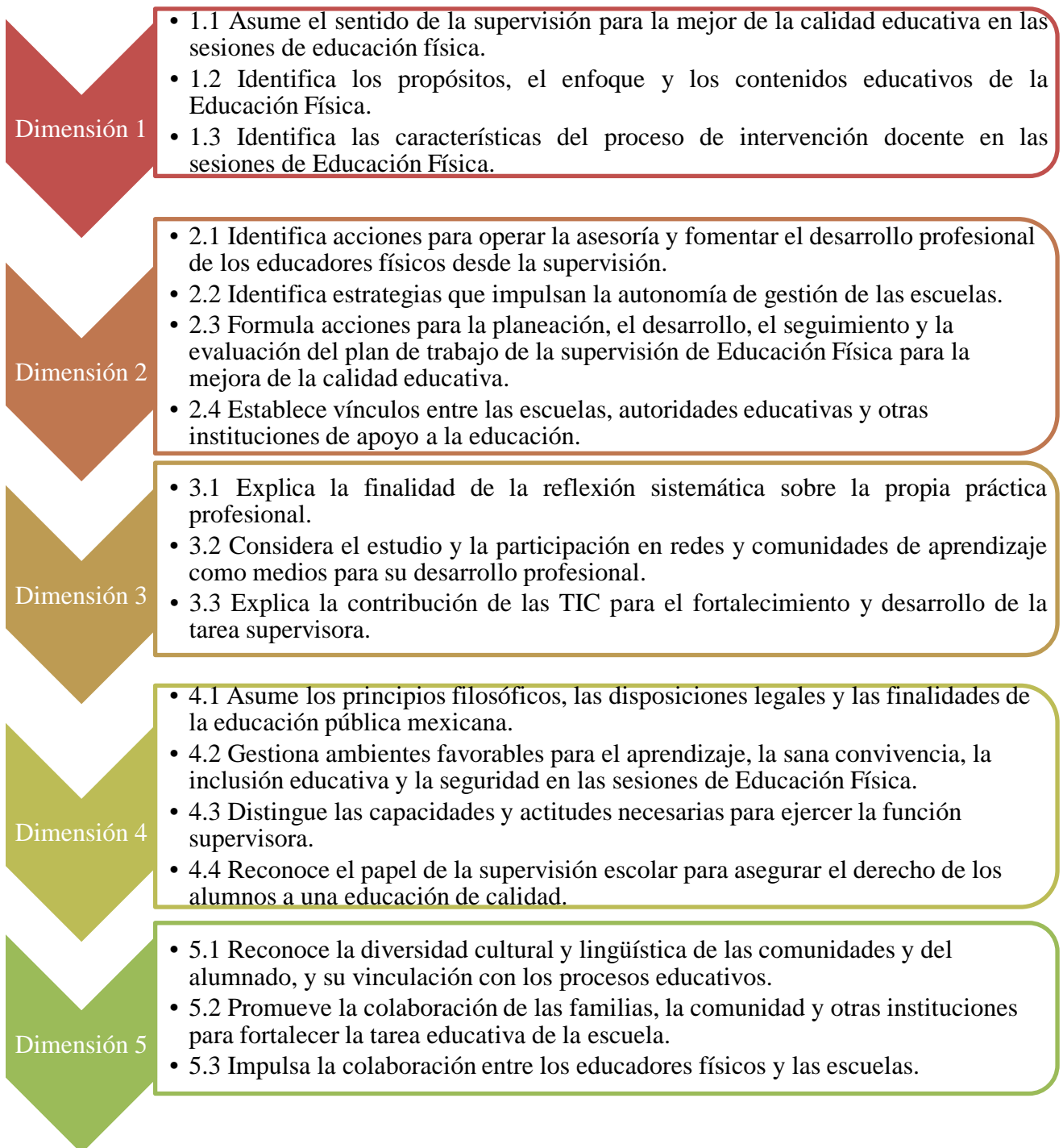
Dimensión 4: Asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo para brindar una educación de calidad a los alumnos

Dimensión 5: Se vincula con la comunidad escolar, con diferentes agentes educativos, con la supervisión de Educación Física y con la zona escolar para enriquecer los aprendizajes de los alumnos

Fuente: elaboración propia, con base en: SEP, 2015a y SEP, 2015b

Para dar cumplimiento a cada uno de los perfiles arriba señalados, los documentos establecen un conjunto de competencias a lograr, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes sobre cada uno de los rasgos definidos en cada dimensión por función, los cuales se describen a continuación:

- **Perfil del Supervisor:**



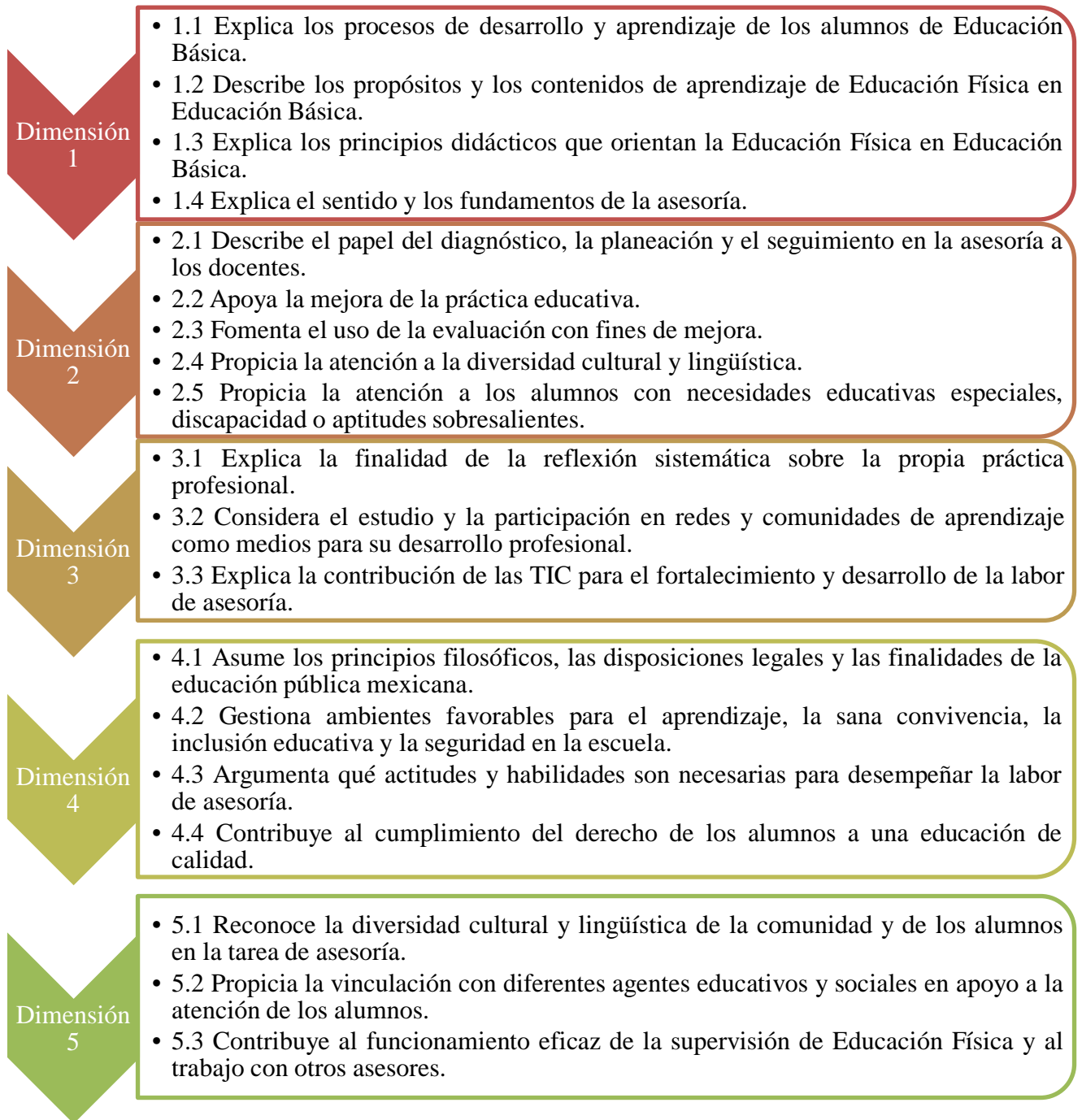
Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2015b

- **Perfil del Docente:**



Fuente: elaboración propia con base en: SEP, 2015a

- **Perfil del ATP:**



Fuente: elaboración propia con base en: SEP, 2015a

Si bien la caracterización arriba señalada no constituye en sí misma un diagnóstico de la situación que guarda el ejercicio de los profesionales de la Educación Física, sí expresa la constante preocupación del SEN por alcanzar las características ideales que debieran definir el ejercicio de los profesionales de la educación, lo cual ha sido un objetivo permanente de la Política Educativa a lo largo de toda su trayectoria. Por ello, consideramos pertinente incluirla en este apartado, en tanto define con claridad los rasgos que deben orientar las funciones de supervisión, docencia y asesoría técnico-pedagógica, derivado de la consulta que la SEP emprendió y de la sistematización que dio como resultado dichos perfiles y que se consideran de carácter nacional.

Además de lo anterior, recordemos que en el último apartado del segundo capítulo de esta tesis, se hace referencia a un conjunto de programas de formación continua que, considerando estos perfiles, ofrece la UPN, a los que se suma la propuesta que aquí se presenta, sobre todo, teniendo en cuenta que institucionalmente ésta es el resultado de una solicitud formal por parte de los Servicio Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), a través del Departamento de Educación Física del Valle de México; con quien se estableció un convenio para ofrecer el Diplomado en Competencias Docentes para la Enseñanza de la Educación Física en el Nivel Básico. Con él, la UPN busca atender la demanda y necesidades de desarrollo profesional del sector de Educación Física de las escuelas de Nivel Básico del Estado de México, ofreciendo un programa de formación continua de nivel universitario.

Cabe señalar que el diseño del programa educativo consideró, por parte del cuerpo intercolegiado al cual pertenezco, un conjunto de indicadores resultado del Diagnóstico de Necesidades (de los profesores frente a grupo y cuerpos directivos), aplicado por este Departamento, entre los cuales destacan los siguientes:

- Parcial apropiación (conocimiento y dominio) del Plan y Programas de Estudio, por ciclos escolares del Nivel de Educación Básica.
- Deficiente dominio de procedimientos didácticos innovadores en la enseñanza de la Educación Física.

- Insuficiente apropiación y resistencia al uso de las TIC para procesar información digital, en tanto éstas constituyen una herramienta básica para fortalecer el desarrollo de sus funciones.
- Deficiente dominio de la expresión oral y escrita, lo que dificulta evidenciar la ejecución de habilidades de pensamiento, tales como: localización, selección, análisis, síntesis, reflexión, recreación del conocimiento, observación y registro sistemático, entre otras.
- Escasa iniciativa para resolver situaciones problemáticas relacionadas con la asignatura de Educación Física y el funcionamiento de su centro de trabajo.
- Dificultad para fomentar la resolución de problemas de carácter cognitivo, motriz y de convivencia social en sus grupos de trabajo.
- Escaso reconocimiento de la metodología de la investigación como sustento de la actividad profesional del educador físico, ya que muy pocos de ellos la consideran como herramienta indispensable para tener un mayor acercamiento a la realidad del contexto educativo en el que se desempeñan.
- Deficiente formación en tópicos relacionados con el desarrollo humano y el liderazgo, lo que les impide influir positivamente entre sus subalternos o asesorados para alcanzar los propósitos planteados.
- Descontextualización de los procesos de planeación y evaluación, ya que no consideran métodos de análisis de situaciones que generen conclusiones cercanas a su realidad, lo cual impacta en la definición de estrategias poco claras para atender las causas que originan la problemática experimentada.
- Dificultades para asesorar con respecto a la evaluación de los aprendizajes esperados, especialmente en la aplicación de instrumentos y la sistematización de la información obtenida.
- Problemas para elaborar diagnósticos de necesidades que permitan una adecuada planeación didáctica.

Atendiendo a todo lo anteriormente planteado, cabe señalar que en el mes de junio del presente año, el Consejo Técnico de la UPN aprobó el programa educativo y lo integró al padrón de la Institución, a fin de ofrecerlo en cuanto se firme el convenio correspondiente con las autoridades de los SEIEM.

3.2.4 De los tutores

Se considera, para efectos de esta propuesta educativa, la figura del tutor como un acompañante en el proceso de aprendizaje del estudiante, ofreciéndole apoyo y soporte en diversas áreas (académica-pedagógica, técnica, organizativa, orientadora y social), para alcanzar diferentes objetivos, lo que hace necesario de su parte el dominio de un conjunto de competencias que le llevarán al buen desarrollo de su función en entornos virtuales (García, Ruíz, & Domínguez, 2007).

Dichas competencias se desarrollan en tres ámbitos fundamentales, mismos que son objeto del ESC:

- Saber: para facilitar los contenidos curriculares y conocer métodos para aprender a aprender.
- Saber hacer: de manera que se alcance una buena gestión social del entorno de aprendizaje, del conocimiento, del tiempo y de las tareas.
- Saber ser: a fin de despertar en sus estudiantes el deseo de aprender (motivación), y para mostrarse cercano y hacerse cercano (acompañamiento) (Bautista, Borges, & Forés, 2011).

Concretamente, en el área académica-pedagógica, su tarea consistirá en:

- Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados.
- Responder a los trabajos de los estudiantes.
- Asegurarse de que los alumnos están alcanzando el nivel adecuado.
- Resumir en los debates en grupo las aportaciones de los estudiantes.
- Hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas.

En el área técnica, deberá:

- Asegurarse de que los alumnos comprendan el funcionamiento técnico del entorno de formación.
- Gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el trabajo en red.
- Incorporar y modificar materiales al entorno formativo.
- Mantener comunicación con el administrador del sistema.
- Saber dirigir y participar en comunicaciones síncronas y asíncronas.

Respecto del área organizativa, se ocupará de:

- Explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno.
- Mantener contacto con el resto del equipo docente y organizativo.
- Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros.
- Establecer estructuras en la comunicación *on-line* con una determinada lógica.

La función orientadora consistirá en:

- Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red.
- Dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad del mismo.
- Motivar a los estudiantes para el trabajo.
- Informar a los estudiantes sobre su progreso en el estudio.
- Ser guía y acompañante del estudiante.

Finalmente, la función social incluirá:

- Dar la bienvenida a sus estudiantes.
- Integrar y conducir las intervenciones de los miembros del grupo.
- Animar y estimular la participación.
- Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red (García, Ruíz, & Domínguez, 2007).

3. 3 Estructura curricular del programa

3.3.1 Propósitos

Es propósito de este diplomado atender las necesidades de formación permanente de profesionales, a fin de fomentar el desarrollo de competencias, así como de habilidades interpersonales de comunicación, para favorecer procesos de gestión desde la perspectiva de la planeación estratégica y los elementos que caracterizan al liderazgo, a partir de un conjunto de fundamentos pedagógicos y didácticos que, desde el ESC orientan la práctica docente de la Educación Física, que les permitan:

- Conocer, reconstruir y hacer propuestas didácticas para el desarrollo de competencias desde el ESC.
- Asumir la responsabilidad de ofrecer una formación integral y de calidad a sus estudiantes, que promueva el aprendizaje significativo, para incorporar de manera efectiva las competencias básicas en el desarrollo de la Educación Física, con una actitud de servicio y trabajo.
- Fortalecer su desempeño como facilitador del aprendizaje, a través del desarrollo de habilidades y destrezas que mejoren su práctica profesional.

3.3.2 Perfil de ingreso

- Supervisores y ATP de Educación Física de Nivel Básico.
- Profesores de Educación Física en servicio frente a grupo de Nivel Básico.

3.3.3 Perfil de egreso

Al concluir el diplomado, el egresado podrá:

- Identificar los fundamentos pedagógicos y didácticos del ESC.
- Caracterizar los elementos que conforman la práctica docente.
- Diseñar, desarrollar y evaluar estrategias didácticas acorde a las necesidades que le presenta su contexto laboral.

- Contribuir al desarrollo de la investigación en el campo de la Educación Física.
- Desarrollar habilidades interpersonales de comunicación, para favorecer procesos de gestión desde la perspectiva de la planeación estratégica y los elementos que caracterizan al liderazgo.
- Reconocer que su práctica profesional implica una responsabilidad ética, de compromiso, colaboración y solidaridad con sus pares, sus estudiantes y con los miembros de la comunidad a la que pertenece.

3.3.4 Mapa curricular

Módulos: 4

Total de créditos: 12

Total de horas: 120

MAPA CURRICULAR

Fase I	Habilidades básica de interacción y producción en línea			
Inducción	10 Horas			
Fase II	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
	Competencias educativas aplicadas a la Educación Física	Diseño de Estrategias Didácticas para la Educación Física	La evaluación de los aprendizajes esperados en la Educación Física	Planeación estratégica y liderazgo
Actualización profesional	2 créditos / 20 Horas	2 créditos / 20 Horas	2 créditos / 25 Horas	2 créditos / 25 Horas
Fase III	Proyecto socioformativo			
Desarrollo profesional	4 créditos / 20 Horas			

Fuente: elaboración propia.

3.3.5 Programas sintéticos

Fase I: Curso de inducción. Habilidades básicas de interacción y producción en línea

Tiempo estimado de estudio: 10 horas

Créditos: Sin valor por constituir un curso propedéutico

Presentación

El trabajo en línea demanda en el estudiante una serie de habilidades básicas en el manejo de las TIC, que le permitan acceder, buscar y seleccionar información, así como interactuar con las distintas herramientas y contenidos en diversos formatos.

Con este curso, los estudiantes del diplomado se familiarizarán con el uso de la plataforma Moodle, medio en el que desarrollarán sus procesos de estudio y ambiente de trabajo en el que estarán a lo largo del diplomado.

Propósitos

El curso de inducción tiene como propósitos que el estudiante logre:

- Una sensibilización personal hacia el uso de las TIC y el *e-learning*, como herramientas para mejorar los procesos de estudio y aprendizaje.
- Adquirir confianza en el uso de las TIC, superar el miedo a enfrentar nuevos escenarios de formación y afrontar la incertidumbre que ello supone.
- Reconocer que los recursos digitales y las plataformas virtuales permiten incorporarse a nuevos modelos de formación.
- Reflexionar sobre las ventajas que tiene el uso de las TIC en su desarrollo profesional.

Competencias a formar:

Saber:

- Conoce los elementos de comunicación e interacción en la plataforma Moodle, tales como el foro, el chat y la mensajería instantánea.

Saber hacer:

- Planifica y proyecta las tareas previstas, organiza sus tiempos de participación, de estudio y entrega de actividades, en función del tiempo que le demandará el curso, en relación con sus actividades cotidianas.

Saber ser:

- Reconoce la necesidad de desarrollar habilidades básicas en el uso de las TIC para mejorar su desempeño profesional.

Contenidos:

1. Elementos de comunicación e interacción en la plataforma Moodle.
2. Caracterización del diplomado y organización de los contenidos.
3. Condiciones para desarrollar el estudio independiente en modalidades educativas no presenciales.

Bibliografía

- Bautista, G.; Borges, F. & Forés, A. (2011). *Didáctica Universitaria en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Gerver, R. (2014). *El mundo pertenece a quienes están preparados*. Conferencia organizada por: Fundación Telefónica y la UNAM. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TAVQW55y9DI>
- González de Felipe, A. (s/f). *Guía de apoyo para el uso de Moodle 1.9.4. Usuario alumno*. Oviedo: Universidad de Oviedo
- López, M. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.

Fase II: Módulo I. Competencias educativas aplicadas a la Educación Física

Tiempo estimado de estudio: 20 horas

Créditos: 2

Presentación

Pensar hoy a la Educación Física implica reconocer su importancia en la formación integral de nuestros estudiantes, ya que no se ciñe únicamente a las acciones físicas relacionadas con el deporte y el bienestar que produce la actividad física, sino que también pretende desarrollar la conciencia respecto de las acciones que hay que tomar para mantenerse saludable y

prevenir enfermedades; desarrollar estilos de vida saludables en el ámbito personal y social; y fomentar actitudes de cuidado y participación cotidiana.

Por lo anterior, el profesional de esta disciplina debe reconocer y reflexionar cómo el desarrollo de la Educación Física impacta en los diversos ámbitos de la formación de los estudiantes, a partir de su contextualización en diversas situaciones de aprendizaje y en concordancia con las competencias y aprendizajes esperados, mismos que se establecen en los Planes y Programas de Estudio vigentes.

Propósitos

El presente módulo tiene como propósitos que el estudiante logre:

- Identificar los fundamentos pedagógicos y didácticos del ESC.
- Caracterizar los propósitos educativos que, desde este enfoque, se plantean para la Educación Básica.
- Distinguir y analizar los elementos que componen tanto a las competencias como a los aprendizajes esperados en el ámbito de la Educación Física, atendiendo al nivel en el que laboran (preescolar, primaria o secundaria).
- Reflexionar sobre la importancia de que la práctica docente de la Educación Física se fundamente en el conocimiento de los alumnos, en cómo aprenden y en lo que deben aprender.

Competencias a formar:

Saber:

- Conceptualiza a las competencias educativas desde el ESC.
- Analiza el enfoque didáctico que permite integrar las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en la enseñanza de la Educación Física.

Saber hacer:

- Explora situaciones de aprendizaje en las que se evidencien las competencias, a partir de los aprendizajes esperados para planear su ejecución en la práctica docente.

Saber ser:

- Reconoce que los fundamentos pedagógicos y didácticos que orientan el ejercicio docente de la Educación Física dentro del SEN, contribuyen a la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano.

Contenidos:

1. Cómo entender hoy a las competencias.
2. Ambientes de aprendizaje y campos formativos.
3. Competencias y aprendizajes esperados en Educación Física.
4. Organización y animación de situaciones didácticas óptimas en Educación Física.

Bibliografía

- Contreras, O. (2012). “Las competencias del profesor de Educación Física”. *En: Las competencias del profesorado de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Dávila, M. (2011). “La transposición didáctica en educación física”. *En: La enseñanza de la Educación Física*. México: Trillas.
- González, E. & Lleixà, T. (2012). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Graó.
- SEP (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria*. México: SEP
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Fase II: Módulo II. Diseño de estrategias didácticas para la Educación Física

Tiempo estimado de estudio: 20 horas

Créditos: 2

Presentación

El ejercicio de la docencia en el ámbito de la Educación Física nos plantea el reto de pasar del énfasis en la planificación de la enseñanza a un nuevo papel docente, que conlleva la generación de situaciones significativas, con el fin de que los estudiantes aprendan lo que requieren para su autorrealización y su participación en la sociedad.

Esto implica un diseño de estrategias didácticas acorde al ESC, que considere tanto la formación integral del sujeto como el proyecto ético de vida, la resolución de problemas significativos situados, la articulación de las actividades en torno a esos problemas, el proceso metacognitivo y la evaluación por medio de niveles de dominio en rúbricas.

Propósitos

El presente módulo tiene como propósitos que el estudiante logre:

- Identificar las características esenciales que definen a las estrategias didácticas.
- Conceptualizar las estrategias didácticas en la enseñanza de la Educación Física.
- Analizar los tipos de estrategias didácticas que utiliza en su quehacer docente.
- Comparar distintas propuestas para la implementación de estrategias didácticas en Educación Física.
- Reconocer qué elementos didácticos puede incorporar, con fines de innovación, para favorecer la formación integral en sus estudiantes.

Competencias a formar:

Saber:

- Identifica los elementos que constituyen las estrategias de enseñanza.

Saber hacer:

- Caracteriza el escenario y los estudiantes en una situación de aprendizaje.

- Selecciona y diseña, a partir de la situación elegida, una estrategia didáctica viable para el logro de los aprendizajes esperados en sus estudiantes.

Saber ser:

- Reconoce que el proceso de integración de la corporeidad en los alumnos de Educación Básica, se ve favorecido con la implementación de estrategias didáctica innovadoras.

Contenidos:

1. Las estrategias de enseñanza como toma de decisiones.
2. Estructura y componentes de las estrategias enseñanza.
3. Diseño y desarrollo de unidades didácticas en Educación Física.

Bibliografía

- Contreras, O. & Gil, P. (2010). *Estrategias didácticas en Educación Física*. En: Didáctica de la Educación Física. España: GRAÓ.
- Cuevas, R. (2012). “Organización y animación de situaciones didácticas óptimas en Educación Física”. En: *Las competencias del profesorado de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Dávila, M. (2011). “Estrategias didácticas y su aplicación en la educación básica”. En: *La enseñanza de la Educación Física*. México: Trillas.
- Dávila, M. (2011). “La unidad didáctica”. En: *La enseñanza de la Educación Física*. México: Trillas.
- Díaz, J. (2002). *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: INDE
- Velázquez, R. & Hernández, J. (2010). “Programación de la enseñanza en Educación física”. En: *Didáctica de la Educación Física*. España: GRAÓ.

Fase II: Módulo III. La evaluación de los aprendizajes esperados en Educación Física

Tiempo estimado de estudio: 25 horas

Créditos 2

Presentación

Seleccionar y diseñar las formas a través de las cuales se recogen las evidencias del logro de los aprendizajes esperados en nuestros estudiantes es considerada como la última etapa en el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, ésta debiera ser el principio de la acción formativa, ya que nos permite valorar todas y cada una de las situaciones y acciones que se efectúan para alcanzar los propósitos previamente establecidos.

De esta manera, la experiencia y reflexión de los profesionales de Educación Física en el diseño y uso estratégico de diversos instrumentos de evaluación, se convierten en piezas imprescindibles en su formación continua, orientada a la mejora del quehacer docente.

Propósitos

El presente módulo tiene como propósitos que el estudiante logre:

- Reconocer a la evaluación como una experiencia significativa de aprendizaje y formación que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en sus estudiantes, respecto de ciertas competencias, según criterios acordados y evidencias pertinentes en el marco de su desempeño.
- Analizar los fundamentos pedagógicos de la evaluación de competencias.
- Adquirir herramientas teóricas y metodológicas para el diseño y uso de diversos tipos de instrumentos de evaluación, orientados a valorar el desempeño de sus estudiantes.
- Seleccionar el uso de determinados instrumentos de evaluación, apropiados para cada nivel y grado educativo dependiendo de los aprendizajes esperados establecidos en los planes y programas de estudio.

Competencias a formar:

Saber:

- Identifica las nociones y prácticas subyacentes a la evaluación de los aprendizajes escolares en Educación Física, tanto las propias como las de otros docentes.

- Reconoce los principios pedagógicos de la evaluación, así como sus potencialidades, limitaciones y contribuciones a los aprendizajes esperados en Educación Física.
- Analiza y reflexiona sobre los procesos y mecanismos de evaluación del aprendizaje en contextos escolares, específicamente de aquellos vinculados con los saberes (cognitivos, afectivos, motrices e interpersonales) que promueve la Educación Física.

Saber hacer:

- Propone instrumentos de evaluación que propicien el trabajo colaborativo y los comparte entre los participantes del diplomado, a fin de que como colectivo docente, se perfeccionen para su empleo.
- Determina cuándo y cómo utilizar instrumentos de evaluación adecuados para valorar los aprendizajes esperados en sus alumnos.

Saber ser:

- Comprende el potencial de la evaluación del aprendizaje para contribuir a la mejora continua de los procesos formativos y como una herramienta eficaz para la toma de decisiones del quehacer docente.

Contenidos:

1. La evaluación de las competencias: un nuevo paradigma.
2. Principios básicos de la evaluación de competencias.
3. Instrumentos de evaluación de las competencias: portafolio de evidencias, listas de cotejo y rúbricas.
4. Criterios de logro y/o desempeño en la evaluación de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
5. La evaluación auténtica del aprendizaje situado.

Bibliografía

- Blázquez, D. (2012). “Gestionar la progresión de los aprendizajes”. En: *Las competencias del profesor de Educación Física*. Barcelona: INDE.

- Díaz, J. (2002). “Las orientaciones para la evaluación”. En: *El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona: INDE
- Hernández, J. & Velázquez, R. (coords.) (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: GRAÓ.

Fase II: Módulo IV. Planeación Estratégica y Liderazgo

Tiempo estimado de estudio: 25 horas

Créditos: 2

Presentación

La escuela, en tanto institución que se relaciona con otras instituciones y ámbitos sociales que configuran la estructura de una comunidad, para que logre sus propósitos encaminados a mejorar la calidad de los aprendizajes en los alumnos, así como impactar favorablemente el desarrollo del contexto al que pertenece, deberá constituirse en “foco de desarrollo cultural”, el cual según Alcalá (1994), se gestiona con la participación de todos, estudiantes, maestros, directivos y familias; favorece el conocimiento del medio y la toma de conciencia de la problemática escolar entre sus miembros; procura la adaptación e integración sociales de sus estudiantes sobre la base de comportamientos democráticos, y finalmente, impacta positivamente en su entorno, producto de su esfuerzo por elevar la cultura en sentido amplio.

Para lograr lo anterior, es necesario partir de un proceso de planeación, en este caso y atendiendo al enfoque propio del diplomado, será la planeación estratégica la que guíe las acciones que llevarán a la toma de decisiones acorde a los propósitos que la Educación Básica plantea para cada centro escolar.

En este sentido, para su diseño e implementación se requiere de la participación del colectivo directivo-docente, con el apoyo del supervisor y de los ATP, entre otros, para que en conjunto se enfoquen al logro de sus propósitos.

Así, la Planeación Estratégica se entiende como un proceso de reflexión y compromiso sobre el qué hacer para pasar de un presente conocido a un futuro deseado, a través de una serie de estrategias que faciliten alcanzar los objetivos planteados.

Los contenidos de la planeación que realizan las escuelas van enfocados al fortalecimiento de la práctica pedagógica en función de las necesidades educativas de los alumnos, a la mejora de la organización, administración y formas de vinculación de la escuela con la comunidad.

Por otro lado, para desarrollar una Planeación Estratégica efectiva es necesario que tanto supervisores, como ATP y los propios docentes reconozcan el papel del Liderazgo como la capacidad de comunicarse con un grupo de personas, influir en sus emociones para que se dejen dirigir, compartan las ideas del grupo, permanezcan en el mismo, y ejecuten las acciones o actividades necesarias para el cumplimiento de uno o varios objetivos. Lo anterior, involucra percibir que el líder es mucho más que un jefe cuyo objetivo es que las personas que integran su equipo de trabajo compartan sus ideas y que las instrucciones sean ejecutadas por el grupo, con el convencimiento de favorecer a la mayoría.

El desarrollo de las habilidades básicas de comunicación interpersonal, la capacidad de motivar y orientar el esfuerzo laboral de sus colaboradores, así como retroalimentar el desempeño del grupo a su cargo para pensar y actuar estratégicamente es objeto de reflexión del presente módulo.

Otro elemento de análisis en este módulo será entender el estilo de pensamiento personal y con ello, poder desarrollar técnicas creativas para el análisis de los problemas y la toma de decisiones, con el fin de sensibilizar al participante en el desarrollo de una actitud de negociación gana-ganas y el manejo positivo del conflicto.

Propósitos

El presente módulo tiene como propósitos que el estudiante logre:

- Analizar los aportes de la Planeación Estratégica en el ámbito del centro escolar.
- Desarrollar habilidades de gestión en el marco de la Planeación Estratégica.
- Formular acciones para la planeación, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación desde la Planeación Estratégica y el Liderazgo académico.

- Promover la gestión de ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la seguridad en los centros escolares desde el liderazgo académico.
- Fomentar entre las figuras de supervisión, ATP y docentes una estrecha vinculación en términos de trabajo colaborativo, para ampliar las oportunidades formativas de los alumnos y favorecer su impacto social.

Competencias a formar:

Saber:

- Identifica los fundamentos de la Planeación Estratégica para prever escenarios y acciones que los orienten a una favorable toma de decisiones.
- Describe los rasgos deseables del profesional de la Educación Física, con base en el estudio del liderazgo colaborativo.
- Relaciona ambos componentes en el ejercicio de su labor, para mejorar su trabajo con los alumnos, la organización, el funcionamiento de la escuela y la relación con las familias.

Saber hacer:

- Desarrolla habilidades de comunicación interpersonal y grupal: asertividad y escucha empática, para llevar a cabo un tipo de liderazgo como una alternativa en el manejo de grupos.
- Promueve el trabajo colaborativo en la toma de decisiones, a fin de favorecer las competencias laborales en el desempeño del equipo a su cargo.
- Diseña un plan de trabajo para organizar las actividades (de supervisión, de asesoría técnico-pedagógica o docente), según las necesidades detectadas.

Saber ser:

- Reconoce en la Planeación Estratégica y el liderazgo colaborativo medios viables para concretar ideas, aspiraciones y retos que los centros escolares consideren los más pertinentes para enfrentar conjuntamente sus problemas educativos.

Contenidos:

1. Fundamentos y dimensiones de la Planeación Estratégica.
2. La Planeación Estratégica en los centros escolares.
3. Liderazgo y organización escolar.
4. Modelo de Planeación Estratégica en el ámbito educativo.

Bibliografía

- Cabal, L. (2014) ACT. *Coaching actúa. Coaching para la acción*. Madrid: Editorial LID.
- Ferrer, J. (2014). *Gestión del cambio*. Madrid: Editorial LID.
- SEC. (2013). *Guía práctica para la elaboración la Planeación Estratégica*. Sonora: SEC.
- SEP. (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. México: SEP.
- SEP. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP.
- Udaondo, M. (2014). *Tú eres tu coach*. Madrid: Editorial LID.

Fase III: Actividad Integradora: Proyecto Socioformativo

Tiempo estimado de estudio: 20 horas

Créditos: 4

Presentación

A lo largo del desarrollo de este diplomado, el estudiante se ha ido aproximando al análisis y construcción de diferentes situaciones didácticas e instrumentos de evaluación desde el

ESC, que enmarca a las competencias y aprendizajes esperados establecidos en los planes y programas de estudio vigentes.

Así mismo, ha tenido la oportunidad de analizar diversas perspectivas que le permiten ubicarse como un líder en la gestión del centro escolar al que pertenece, todo lo cual lo sitúa en un lugar distinto para desempeñar su función.

La actividad integradora, que corresponde a la última fase de formación del diplomado, comprende el diseño de un proyecto formativo, en donde la claridad, la concreción y la viabilidad de los objetivos esperados adquieren una importancia fundamental, ya que constituyen el principal referente que ha de guiar la selección y regulación de las tareas a emprender, de acuerdo con su ámbito de acción.

Para su elaboración, se considerará la metodología que propone Tobón (2006) para diseñar proyectos formativos, así como las actividades realizadas en cada uno de los módulos que integran este diplomado.

Propósitos

El presente módulo tiene como propósitos que el estudiante logre:

- Integrar los saberes adquiridos a lo largo del estudio del diplomado.
- Diseñar, a partir de la metodología que propone Tobón, un proyecto formativo que considere lo siguiente: proyecto que se llevará a cabo, competencia o competencias a formar, actividades, matriz de evaluación y gestión de recursos, dependiendo del nivel y función de su desempeño.
- Comprender a la realidad como un tejido problemático, caracterizado por la continua organización-orden-desorden, reconociendo la importancia de afrontar estratégicamente la incertidumbre.

Competencias a formar:

Saber:

- Identifica los componentes centrales de un proyecto formativo y los contextualiza dentro de su escenario laboral.

Saber hacer:

- Diseña un proyecto formativo para un determinado nivel y función, indicando la ruta formativa, el plan de implementación, el material de apoyo y la mediación pedagógica.

Saber ser:

- Aborda el diseño de proyectos con base en el ESC, con una actitud crítica, reflexiva y de continuo mejoramiento.

Bibliografía

- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Tobón, S. (2006). “Metodología de diseño de proyectos formativos” en *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S., Pimienta, J. & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.

3.4 Estrategias Pedagógicas

En este diplomado se pretende fortalecer la formación de los profesionales de Educación Física a partir de las siguientes orientaciones de trabajo, también llamadas estrategias pedagógicas:

- Estudio independiente: de textos, formatos, presentaciones, videos y material multimedia para abordar los contenidos del curso.

- Ejercicios en línea: Para fines de seguimiento y evaluación, el estudiante podrá realizar diversas actividades en línea, las cuales formarán parte de su portafolio digital como evidencia de trabajo y producción del conocimiento.
- Estudios de caso y resolución de problemas: Los estudiantes reflexionarán y trabajarán a partir de situaciones y escenarios reales, a fin de promover un aprendizaje significativo.
- Sesiones presenciales: Entendidas como la posibilidad de atender, de manera individual, el proceso de enseñanza, orientado a apoyar al estudiante en la consecución de sus objetivos.
- Actividad integradora: Los estudiantes deberán realizar una actividad integradora, la cual se construirá en la última fase del diplomado, con la intención de consolidar los aprendizajes adquiridos.

3.5 Herramientas

- Herramientas de la WEB 2.0: Paralelamente, al ser un diplomado bajo la modalidad *b-learning*, los estudiantes manejarán herramientas de comunicación, de gestión y organización del aprendizaje, de construcción de conocimiento y para compartir recursos, propias de la WEB 2.0, entre las que destacan: el chat, la videoconferencia, el foro, el microbloggin (por ejemplo Twitter), google docs, wikis, blogs, portafolio electrónico, redes sociales, galerías de imágenes, plataformas de videos, servicios para compartir presentaciones, entre otros.

3.6 Requisitos de ingreso y permanencia

- Ser docente de Educación Física en servicio, o bien tener un cargo de supervisión y gestión en este campo de estudios.
- Último comprobante de estudios.
- Acta de Nacimiento (original y dos copias).
- CURP (original y copia).

3.7 Requisitos de egreso

Los candidatos deberán cumplir con los siguientes requisitos obligatorios para la acreditación del diplomado:

- Haber cursado y aprobado todos los módulos.
- Haber obtenido un promedio de 80/100 como resultado de las calificaciones de los módulos que integran la fase II del diplomado, así como en la entrega del proyecto formativo correspondiente a la fase III².

3.8 Sistema de evaluación

El proyecto contempla tanto a la evaluación interna como a la externa, a fin de mantenerlo vigente, factible y adecuado a las necesidades e innovaciones que requieren los programas de formación continua de maestros en nuestro país.

De este modo, la evaluación interna contará con instrumentos para valorar la estructura curricular, el rendimiento académico de los estudiantes, la operación de la plataforma, así como el desempeño de los tutores y la calidad de la enseñanza, campo en el que la UPN cuenta con experiencias previas.

En cuanto a la evaluación externa, los instrumentos tendrán como propósito valorar el logro del perfil de egreso, en cuanto a las formas de apropiación del conocimiento de los estudiantes, que les permitieron solucionar las demandas presentadas en su ámbito laboral.

Finalmente, tanto la evaluación interna como la externa proporcionarán información para considerar la viabilidad de instrumentar proyectos a nivel de posgrado y con ello dar continuidad al desarrollo profesional del magisterio de Educación Física del país.

² En virtud de que se trata de un curso de formación continua, el certificado correspondiente se emite en términos de “aprobado”.

3.9 Talento humano

Finalmente, el desarrollo del programa educativo requiere de la participación de diferentes expertos con unos perfiles específicos, en tanto prevé su implementación en un entorno virtual, a saber:

- **Responsable del Programa Educativo**

Es la persona encargada de organizar al equipo de trabajo, de proporcionar las condiciones físicas y pedagógicas para su desarrollo; además de establecer las relaciones con los expertos de contenidos y los comités académico y técnico.

- **Administrador del programa**

Es la persona responsable de realizar los documentos operativos, los cuales consideran perfilar y establecer las tareas y productos entregables por parte de cada uno los participantes. Asimismo, es el responsable de gestionar y administrar los recursos materiales y económicos necesarios para la operación del programa educativo.

- **Diseñador gráfico**

Es el encargado de la creación, digitalización y edición de imágenes, diagramas, interfaces y todos los elementos relacionados con los aspectos visuales de los materiales de estudio.

Es además, la persona encargada de componer las pantallas, diseñar los íconos y símbolos, establecer esquemas de color y decidir sobre el equilibrio visual total de los elementos que conforman los objetos.

- **Administrador técnico de plataforma**

Persona que coordina la integración de los diferentes componentes del material (audio, video, animación y diseño gráfico) y administra los recursos informáticos.

Para el proceso de producción, decide sobre qué plataforma va a funcionar el programa educativo, al tiempo que tiene a su cargo la administración de los recursos tecnológicos, de tal forma que se pueda garantizar el correcto funcionamiento del programa. Adicionalmente

es el responsable de matricular a los estudiantes y resolver los problemas técnicos que se lleguen a presentar (Montes & Valencia, 2015).

Reflexiones Finales

En nuestro país, la educación pública se ha preocupado por atender las demandas sociales en aras de una democratización y ha realizado múltiples esfuerzos por intentar satisfacerlas, se puede afirmar que la Educación Física no es ajena a ellas, en la medida en que constituye un elemento a través del cual se pueden formar individuos conscientes de que el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad favorecerán su responsabilidad individual frente al entorno social y natural.

Si bien es cierto que los propósitos formativos de esta disciplina en los planteles escolares de Educación Básica se orientan al logro de ciertos aprendizajes en términos de saber, saber hacer y saber ser, es evidente que la formación de los profesionales de la Educación Física aún dista mucho de estar en condiciones para enfrentar los retos que les plantea su ejercicio en este nuevo contexto, tal es el caso del Diagnóstico de Necesidades (de los profesores frente a grupo y cuerpos directivos) de Educación Física del Valle de México, en el que se presentan un conjunto de debilidades producto, en parte, de las carencias de la formación inicial de estos profesionales.

La formación de profesionales de la educación ha sido una preocupación central de la Política Educativa nacional para mejorar la calidad de la educación. En este sentido, la formación continua de profesores en servicio dentro del Sistema Educativo Nacional debe ser atendida prioritariamente por la Universidad Pedagógica Nacional, institución que fue creada con el fin de profesionalizar al magisterio en servicio y que actualmente considera a la formación de profesionales de la educación como el campo prioritario de desarrollo institucional.

Dentro de este campo de desarrollo, la Universidad ofrece programas de actualización, formación permanente y superación profesional, que contribuyen a mejorar la calidad de los procesos educativos y los servicios escolares, tanto en la Unidad Ajusco como en la 76 Unidades que forman parte de la institución a nivel nacional.

No obstante, se puede afirmar que los esfuerzos encaminados a la formación continua de profesionales de la educación en el campo de la Educación Física han sido escasos en comparación con la atención a otras disciplinas que conforman el currículum de Educación

Básica, e inexistentes en la institución para atender a las demandas que plantean los nuevos programas de estudio de esta disciplina.

Por otra parte, la irrupción de los recursos tecnológicos en la vida cotidiana, así como en los espacios educativos, como es el caso de la UPN, permiten generar propuestas de formación continua a través del uso de estas tecnologías, con la ventaja que representa no desarraigar al docente de su quehacer laboral, premisas bajo las cuales se construyó la propuesta formativa que aquí se presenta.

Derivado del análisis del Plan y Programas de Estudio vigentes para el Nivel Básico, se identifica que el enfoque pedagógico que orienta el quehacer docente en este nivel educativo es el Socioformativo Complejo. Al respecto, también se evidencia en el diagnóstico arriba señalado que los profesionales de Educación Física no dominan sus fundamentos teóricos, lo que les imposibilita emprender acciones orientadas a implementar la metodología propia de este enfoque.

Por tanto, la propuesta formativa que aquí se presenta pretende contribuir a la demanda y necesidades de formación continua de profesionales de la Educación Física que laboran en escuelas de nivel básico, articulando elementos de teoría y práctica, con base en el conocimiento y manejo del Enfoque Socioformativo Complejo, el cual incorpora lineamientos que buscan generar las condiciones pedagógicas esenciales para la formación en competencias.

Se considera que la modalidad de estudio en la que se inserta la propuesta constituye un área de oportunidad en sí misma para la elaboración de programas formativos al interior de la institución, ya que el uso de las plataformas educativas permite atender una gran demanda de usuarios en ambientes virtuales de aprendizaje, con la misma responsabilidad, compromiso y acompañamiento característicos de la educación presencial.

Así mismo, el formato permite y fomenta el trabajo colaborativo, el cual, a pesar de que los estudiantes no se encuentran físicamente en el mismo lugar, estos encuentran diversos medios de comunicación, a través del uso de las tecnologías, para desarrollar las tareas propias de su formación, así como para debatir, comentar y construir su propio aprendizaje; elementos que

consideramos importante en la medida en que la propia formación continua para el desempeño de su práctica docente, les demanda involucrarse en el conocimiento y uso de estas herramientas tecnológicas, además de reconocer en ellas un recurso que potencializa su práctica.

Por otra parte, se reconoce que el profesional de la Educación Física, amén de recuperar los saberes en términos de los enfoques pedagógicos, didácticos y de la evaluación que implican su práctica docente, encontrará en el desarrollo del programa una oportunidad para reconocerse como un líder académico quien, en conjunto con el resto de los trabajadores del centro estará en posibilidades de participar, con conocimiento de causa en la planeación estratégica de las metas, propósitos y objetivos institucionales.

Si bien la propuesta pretende llevar a los profesionales de la Educación Física a la reflexión sobre su práctica, a involucrarse en el conocimiento y manejo del ESC en su quehacer cotidiano, así como a tomar conciencia del perfil que como líderes académicos se espera de ellos, el programa no intenta solucionar todos y cada uno de los problemas producto de las debilidades de su formación inicial.

No obstante, con esta propuesta se hace énfasis en que se trata de dar continuidad a la formación permanente que todo profesional de la educación debe plantearse como un reto personal, en tanto enfrenta las continuas transformaciones en los propios planes y programas de estudio, en términos de sus enfoques pedagógicos y didácticos, así como los cambios propios del contexto social, político, económico y cultural y los escenarios en que se desenvuelve.

Producto de este ejercicio de investigación, consideramos altamente recomendable ofrecer desde las instituciones de educación superior, concretamente en la UPN, programas de formación que tengan presente dicha continuidad, de forma tal que se puedan desprender de ellos niveles más altos de formación y profesionalización (especializaciones, maestrías, doctorados, entre otros).

Finalmente, cabe resaltar que el programa que aquí se presenta fue aprobado en la Universidad Pedagógica Nacional, tanto por el Consejo Técnico como por el Consejo

Académico en junio del presente año, y se encuentra a la espera de la firma de los convenios correspondientes con las autoridades educativas del Estado de México para la puesta en marcha de su primera edición.

Bibliografía

- Alcalá, M. (1994). El sentido de un proyecto. En F. Angulo, *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Avilés, K. (23 de octubre de 2012). Maestros deberán tomar cursos a partir de ahora y hasta el 2015. *La Jornada*. Obtenido de <http://www.jornada.unam.mx/2012/10/23/sociedad/036n1soc>
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2011). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Blázquez, D. (2012). Gestionar la progresión de los aprendizajes. En O. Contreras, *Las competencias del profesor de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Bonilla, C. (1994). *Pedagogía y Cultura Física*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Cabal, L. (2014). *ACT Coaching actua. Coaching para la acción*. Madrid: Astra Science.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN.
- Contreras, O., & Gil, P. (2010). Estrategias didácticas en Educación física. En C. González, & T. Lleixá, *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: GRAÓ.
- Contreras, O., & otros. (2012). *Las competencias del profesor de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Cordero, G., & otros. (julio-diciembre de 2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*(41). Recuperado el 12 de octubre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325007>
- Cuevas, R. (2012). Organización y animación de situaciones didácticas óptimas en Educación Física. En O. Contreras, *Las competencias del profesor de Educación Física*. España: INDE.
- Dávila, M. (2011). Estrategias didácticas y su aplicación en la educación básica. En *La enseñanza de la Educación Física*. México: Trillas.
- Dávila, M. (2011). La transposición didáctica en Educación Física. En *La enseñanza de la Educación Física*. México: Trillas.
- Dávila, M. (2011). La unidad didáctica. En *La enseñanza de la Educación Física*. México: Trillas.
- Díaz, J. (2002). *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: INDE.
- Díaz, J. (2002). Las orientaciones para la evaluación. En *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: INDE.
- DOF. (2003). *Acuerdo Número 322 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación Inicial de profesores de Educación Física*. México: DOF.
- Ferrer, J. (2014). *Gestión del Cambio*. Madrid: Editorial LID.
- Fraile, A. (2004). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. En A. Fraile, & &. otros, *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (págs. 291-314). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Frola, P. (2014). *Maestros competentes. A través de la planeación y la evaluación por competencias*. México: Trillas.

- García, L., Ruíz, M., & Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- Generelo, E., & otros. (2004). Condición Física y Salud en la Escuela. Una perspectiva crítica y transversal. En A. Fraile, *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gerver, R. (2014). El mundo pertenece a quienes están preparados. (F. T. UNAM, Ed.) México. Recuperado el Junio de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=TAVQW55y9DI>
- González de Felipe, A. (s/f). Guía de apoyo para el uso de Moodle 1.9.4. Usuario Alumno. (U. d. Oviedo, Ed.) Oviedo. Recuperado el 12 de junio de 2015, de https://download.moodle.org/docs/es/1.9.4_usuario_alumno.pdf
- González, C., & Lleixà, T. (2010). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Graó.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. España: Morata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hernández, J., & Velázquez, R. (2004). *La evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- INEE. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. TALIS 2013*. México: INEE.
- Jiménez, M., & Eisenberg, R. (2012). Educación Física: Percepción docente sobre logros y problemas de sus estudiantes, con relación al perfil de egreso del plan 2002 de la Escuela Superior de Educación Física del DF. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1129-F.pdf
- López, M. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.
- Loredo, J. (1996). *Maestría en Tecnología Educativa. Módulo Investigación Educativa. Unidad I. Paradigmas de la Investigación Educativa y situación actual de la investigación educativa en América Latina*. México: ILCE.
- Luzuriaga, L. (1954). *Pedagogía Social y Política*. Buenos Aires: Losada.
- Monereo, C. (2011). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona : Graó.
- Montes, J., & Valencia, T. (13 de junio de 2015). *Producción de objetos de aprendizaje bajo un modelo de trabajo interdisciplinario*. Obtenido de academia.edu: https://www.academia.edu/4471812/Produccion_de_OA
- Moreno, P. (2007). *Proyecto Académico y Política Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-1997. Una visión retrospectiva*. México: UPN.
- Morín, E. (1997). *La necesidad de un pensamiento complejo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morín, E. (2000a). El pensamiento complejo: antídoto para pensamientos únicos. *Memorias del primer congreso internacional de pensamiento complejo*. Bogotá: ICFES.
- Morín, E. (2000b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del profesorado*. Universidad de Valencia.
- ProNaE. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: DOF.
- RIIED. (2010). *Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia*. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de <http://iide.ens.uabc.mx/ried/ibero/>

- Román, M., & Díez, E. (2000). El currículum como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. *Enfoques Educativos*, II(2).
- Romero, C. (2004). *Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física* (Vol. 8 (1)). Granada, España. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf>
- Rosas, L. (Julio-Diciembre de 2000). La formación de maestros, un problema planteado. *Sinéctica*(17). Recuperado el 18 de Septiembre de 2015, de http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/17_la_formacion_de_maestros_un_problema_planteado.pdf
- SEC. (2013). Secretaría de Educación y Cultura. Subsecretaría de Educación. Generalización de la Planeación Estratégica en Educación inicial y Básica. Guía práctica para la elaboración de la Planeación Estratégica 2013-2014. México, Sonora.
- SEGOB. (2013). *Secretaría de Gobernación. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: SEGOB.
- Senge, P. (1994). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Garnica.
- SEP. (2002). *Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios*. México: SEP.
- SEP. (2006). Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE). (SEP, Ed.) México.
- SEP. (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. Acuerdo 465*. México: Autor.
- SEP. (2009). *Subsecretaría de Educación Básica. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP.
- SEP. (2011a). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- SEP. (2011b). *Programa de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2012a). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013*. México: SEP.
- SEP. (2012b). *Trayectos formativos primaria para participantes a la evaluación universal*. Recuperado el 12 de octubre de 2015, de www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/trayectos.htm
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- SEP. (2015a). *Subsecretaría de Educación Básica. Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnica pedagógica. Ciclo escolar 2015-2016*. México: SEP.
- SEP. (2015b). *Subsecretaría de Educación Básica. Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Ciclo escolar 2015-2016*. México: SEP.
- SEP. (s/f). *Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. Recuperado el 13 de Julio de 2014, de www.oecd.org/edu/school/43765250.pdf
- SEP. (s/f). *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. 2014-2015*. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de <http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanenciadocentes/inicio/>
- SEP-SNTE. (2011a). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*. Recuperado el 10 de octubre de 2015, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf

- SEP-SNTE. (2011b). *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*. Recuperado el 10 de octubre de 2015, de http://estimulosalianza.sep.gob.mx/docs/Lineamientos-Estimulos_Calidad_Docente.pdf
- SEP-SNTE. (2011c). *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio en Educación Básica*. Recuperado el 10 de octubre de 2015, de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2006). Metodología de diseño de proyectos formativos. En *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tóbón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Udaondo, M. (2014). *Tú eres tu coach*. Madrid: Editorial LID.
- UPN. (1979). *Proyecto Académico 1979*. México: UPN.
- UPN. (1985). *Proyecto Académico 1985*. México: UPN.
- UPN. (1993). *Proyecto Académico 1978-1993*. México: UPN.
- UPN. (30 de Abril de 2012a). Instantánea. *Mirada Universitaria*. 1(2).
- UPN. (16 de Abril de 2012b). Instantánea. *Mirada Universitaria*. 1(1). México.
- UPN. (Agosto de 2013). Oferta Académica de Licenciaturas. *Gaceta oficial UPN*(Especial).
- Velázquez, R., & Hernández, J. (2010). Programación de la Enseñanza en Educación Física. En *Didáctica de la Educación Física*. España: Graó.
- Zubiría, M. (1998). *Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I, el arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.