

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
MONTERREY**

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

**La implantación del Plan de Estudios de la
Licenciatura en Educación Física 2002, en el Área de
Acercamiento a la Práctica Escolar de la Escuela
Normal de Educación Física**

TESIS PRESENTADA

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO

DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTORA: LORENIA PATRICIA GERARDO MUÑOZ

ASESOR: MTRA. CANDELARIA SOLEDAD RAMIREZ PEÑA

HERMOSILLO, SONORA

NOVIEMBRE DE 2005.

La implantación del Plan de Estudios de la
Licenciatura en Educación Física 2002, en el Área de
Acercamiento a la Práctica Escolar de la Escuela
Normal de Educación Física

Tesis presentada

por

Lorenia Patricia Gerardo Muñoz

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

Noviembre, 2005

La implantación del Plan de Estudios de la
Licenciatura en Educación Física 2002, en el Área de
Acercamiento a la Práctica Escolar de la Escuela
Normal de Educación Física

Por

Lorenia Patricia Gerardo Muñoz

Aprobado por las sinodales:

Maestra Candelaria S. Ramírez Peña

Maestra Josefina Bailey Moreno

Maestra Susana Ramírez García

Fecha del Examen de Grado:

Noviembre 29 de 2005

Dedico este trabajo a:

Mis hijos,

Quienes han sido la fuente de inspiración para mi superación.

A mi esposo,

Que sin su apoyo no se hubiera podido culminar este sueño.

A mis padres,

*Por su constante ejemplo para superar las batallas de la vida
misma.*

AGRADECIMIENTOS:

A **DIOS** por darme la luz y fortaleza para seguir mi camino.

Elva, Angélica y Sandra, por el apoyo brindado en los momentos difíciles.

A mi maestra Candelaria Soledad, por su infinita paciencia, tolerancia y motivación para continuar construyendo.

Al **SNTE**, por buscar siempre la superación de sus agremiados.

Al **ITESM**, por brindar la oportunidad de engrandecernos profesionalmente

RESUMEN

Este trabajo se realiza apoyándose en la investigación cualitativa, por medio del estudio de caso se estudia el *cómo* y el *por qué* de la práctica educativa, desde su contexto y se realiza el análisis para ver cómo se manifiestan y evolucionan las prácticas docentes. La investigación se sitúa en la práctica docente de los profesores del área de acercamiento a la práctica escolar de la Escuela Normal de Educación Física "*Profr. Emilio Miramontes Nájera*" de Hermosillo, Sonora (ENEF). Como instrumentos para recabar la información se emplean: la autoevaluación, entrevistas, cuestionarios a docente, la observación participante, todo ello como herramientas que conlleva a la indagación de los procesos de implantación del nuevo plan de estudio en la práctica educativa, a través del análisis y la reflexión y el trabajo colegiado; con la finalidad de mejorar en el estilo de enseñanza de los sujetos de estudio, y con ello contribuir al logro del perfil de egreso de los estudiantes del nuevo plan curricular, su desarrollo es en el último semestre del ciclo escolar 2004- 2005 y en el primero del 2005-2006.) Derivado de las indagaciones realizadas se encontró que la práctica docente en la ENEF requiere mayor profundidad de conocimiento de las innovaciones pedagógicas, de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, del plan de estudios y de los programas que lo integran. Puesto que cada intervención docente es particular, también se considera importante la reflexión y el análisis permanentes acerca del propio desempeño profesional. La situación que prevalece en la institución, es una oportunidad para promover ambientes de aprendizaje, que a la luz de la visión institucional facilite a las personas de la comunidad de práctica compartir sus conocimientos, de tal forma que se promueva y fortalezca el trabajo colegiado con la finalidad de mejorar la práctica educativa.

INDICE

Dedicatorias	IV
Resumen	V
Introducción	IX
Capítulo I. Planteamiento del problema	1
1.1 Contexto	1
1.1.1 <i>Las Escuelas Normales y la Formación Docente Inicial.</i>	6
<i>Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN</i>	11
<i>Transformación Curricular.</i>	12
<i>Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales</i>	13
<i>Mejoramiento de la gestión institucional. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas Normales.</i>	14
<i>Regulación del trabajo académico</i>	14
<i>La Red Normalista.</i>	15
1.1.2 <i>Escuelas Normales en Sonora</i>	16
1.1.3 <i>La Escuela Normal de Educación Física "Profr. Emilio Miramontes Nájera".</i>	18
1.2 Definición del problema	22
1.3 Preguntas de investigación	23
1.4 Objetivos	23
1.4.1 <i>Objetivo general.</i>	23
1.4.2 <i>Objetivos específicos.</i>	24
1.5 Justificación	24
1.6 Delimitación y limitaciones de la investigación	25
Capítulo II Fundamentación Teórica	28
2.1 Antecedentes	28
2.2 Marco Teórico	32
2.3 Prácticas Educativas	32
2.3.1 <i>Prácticas Educativas en Escuelas Normales</i>	33
2.3.2 <i>Comunidades de Práctica</i>	37
2.4. Aprendizaje Organizacional	46
2.4.1 <i>¿Qué son las organizaciones?</i>	46
2.4.2 <i>Las Organizaciones de Aprendizaje.</i>	48
2.4.3 <i>Escuelas que Aprenden</i>	51
2.5 La Reflexión de la Práctica en la Formación Inicial	52
Capítulo III. Metodología	55
3.1 Enfoque metodológico	55
3.2 Método de Recolección de Datos	58
3.2.1 <i>Instrumentos para recolectar información y análisis de datos.</i>	58

3.3 Procedimientos para la Recolección de Datos	60
3.4 Definición del escenario	60
3.4.1 Participantes	61
Capítulo IV. Presentación de Resultados	63
4.1 Análisis e Interpretación de Resultados	65
4.1.1 Dimensión Personal.	65
<i>Datos generales:</i>	65
<i>Motivación por la docencia</i>	67
<i>Autoevaluación</i>	67
4.1.2 Dimensión interpersonal.	69
<i>Relaciones establecidas (docentes-alumnos, docentes-directivos).</i>	70
<i>Trabajo en equipo.</i>	71
<i>Ambiente laboral.</i>	72
4.1.3 Dimensión institucional.	73
<i>Escuelas normales y la formación inicial.</i>	73
<i>Licenciatura en educación física.</i>	73
<i>Perfil de egreso.</i>	74
<i>La ENEF.</i>	75
<i>Misión y visión compartida.</i>	75
<i>Actualización profesional.</i>	75
<i>Trabajo colegiado y academia.</i>	76
4.1.4 Dimensión Didáctica.	78
<i>Dominio curricular.</i>	78
<i>Rol Docente.</i>	79
<i>Proceso enseñanza aprendizaje</i>	80
<i>Planeación.</i>	81
<i>Evaluación</i>	82
<i>Metodología, recursos didácticos y actividades.</i>	84
<i>Competencias y habilidades docentes.</i>	86
<i>Análisis y reflexión de la práctica.</i>	87
4.1.5 Dimensión social.	88
<i>Impacto social (entorno político, social, económico y cultural).</i>	88
<i>Comunicación</i>	89
4.1.6 Dimensión valoral.	89
<i>Promoción de valores por parte del profesor y la función social del profesor de educación física.</i>	90
<i>Valores que se promueven en la ENEF</i>	90
4.2 Las preguntas de investigación	91
4.2.1 <i>¿Como son las prácticas educativas de los docentes del área de actividades de acercamiento a la práctica?</i>	91
4.2.2 <i>¿Que estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje se emplean?</i>	92
4.2.3 <i>¿Como organizan a los alumnos para su participación individual y colectiva?</i>	93
4.2.4 <i>¿Que conocimientos, competencias y habilidades docentes son importantes para el logro del perfil de egreso?</i>	94

<i>4.2.5 El trabajo colegiado, ¿es importante para lograr los propósitos del área de acercamiento a la práctica escolar?</i>	94
Capítulo V Conclusiones y Recomendaciones	96
5.1 Conclusiones	96
5.2 Recomendaciones	98
REFERENCIAS	101
ANEXOS	108
Curriculo vitae	132

“Reflexionar sistemática y colegiadamente sobre la práctica es imprescindible para comprenderla y mejorarla”
Gimeno Sacristán y Pérez Gómez

INTRODUCCIÓN

En distintos sectores sociales se ha instalado con fuerza la demanda por una transformación de la docencia y de su formación, lo cual constituye un aspecto clave para el cambio educativo. El proceso formativo de los educadores es crucial para su continuo desarrollo profesional, asimismo es importante para asegurar la calidad en la enseñanza que se ofrece en el sistema de educación pública. Sin embargo, se considera que ese tratamiento para la transformación de la práctica desde la formación requiere de asegurar la transferencia de los nuevos conocimientos, habilidades y competencias para que éstas sean consolidadas en la práctica cotidiana.

Existen ciertas tradiciones de formación y práctica de docentes en servicio, mismas tradiciones suponen la utilización de un determinado conjunto de recursos y estrategias para la enseñanza. Este estudio de caso nace del interés por esas prácticas docentes tras la implantación de un nuevo plan de estudios en las escuelas normales, con la intención de promover la reflexión sobre la propia práctica, se seleccionaron a tres profesores de la Normal de Educación Física. Estos profesores participaron en los cursos de actualización cada semestre con el propósito de adquirir las competencias y habilidades para impartir la asignatura a los alumnos en las aulas, no sin haber pasado por el proceso de transformación de su práctica y lo que ello conlleva.

El trabajo está conformado por cinco capítulos, en los cuales se detalla el proceso de la investigación, el primero se denomina *planteamiento del problema*, contextualiza el tema destacando el escenario de las escuelas normales del Estado de Sonora y el programa de transformación y fortalecimiento académico de las mismas, y por consecuencia la implantación de nuevos planes y programas de estudio (2002), una vez definido el problema de

investigación se plantean las preguntas guías de la investigación, se anotan los objetivos que justifican y llevan a precisar los beneficios esperados después de explorar las delimitaciones y limitaciones de dicha investigación.

Haciendo referencia a la base teórica, se establece el segundo capítulo titulado *fundamentación teórica*, donde se asienta el análisis y la interpretación de los resultados de estudios similares, la revisión de literatura que cimienta en la selección de información que apoyan la relevancia de la problemática a de investigación.

El tercer capítulo, *Metodología* que describe el enfoque de la investigación cualitativa que guía el estudio realizado, el proceso e instrumentos utilizado en la recolección de datos que permiten a la investigadora dar respuesta al cuestionamiento planteado en el primer capítulo.

El análisis de datos se aborda en el cuarto capítulo, *presentación de resultados* una vez recolectada la información proveniente de la aplicación de los instrumentos, es posible la interpretación para la construcción de significados con base en el sustento teórico estudiado.

En el último capítulo, cinco, *conclusiones y recomendaciones* se aporta el razonamiento concreto sobre las preguntas de investigación, el cumplimiento de objetivos y las recomendaciones para los involucrados en el estudio, a la comunidad escolar, y también por que no, hace aportaciones para futuras investigaciones, sobre la práctica docente en la escuela normalista.

La intención de este trabajo no es presentar un remedio a todos los problemas que presenta la formación de los docentes normalistas en la implantación de un nuevo plan de estudios, pero sí una invitación y sugerencias importantes para mejorar la práctica reflexiva en el quehacer docente.

*“La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente,
el PEOR problema y la MEJOR solución en educación.”*

M. Fullan

Capítulo I

Planteamiento del Problema

En este capítulo se abordan temas para contextualizar la investigación así como la revisión de la información existente sobre las prácticas educativas en las escuelas formadoras de docentes, pues en el campo educativo en su contexto mundial está experimentando muchos cambios en sus concepciones, lo que ha generado nuevas propuestas para la práctica docente, y la educación física no es ajena a estas influencias sobre todo en la exploración de formas de trabajo para compensar las necesidades de los alumnos

1.1 Contexto

Conocer los antecedentes históricos del Estado Sonora también es conocer cómo se ha venido construyendo el extraordinario patrimonio educativo en nuestra entidad, dando justificado orgullo a los sonorenses por la obra que ha sido heredada por sus ancestros.

El Estado de Sonora está situado en el noroeste de México, en América del Norte. Sus costas son bañadas por el Mar de Cortés en el Golfo de California; es decir, el mar sonorense es un mar interior mexicano, conectado por el Sur con el Océano Pacífico. Sonora se encuentra así vinculado a la denominada "Cuenca del Pacífico" que ofrece amplias posibilidades de desarrollo económico y múltiples retos y oportunidades de aprovechamiento sustentable de sus recursos naturales. Sus fronteras con los Estados de Arizona y Nuevo México permiten múltiples conexiones económicas, culturales y políticas con los Estados Unidos de Norteamérica.

Sonora es el segundo Estado más grande de México con 184,934 Km. cuadrados de superficie y su carretera, de cuatro carriles que atraviesa todo el Estado. Tiene desiertos, montañas, valles y mar. Su clima es cálido casi todo el año. Durante el mes de marzo la temperatura fluctúa entre los 28 y 35 grados, a pesar de ello, los sonorenses han logrado hacer del desierto una gran región agrícola que los colocan a la vanguardia en el país, aproximadamente en 95% del territorio sonorense los climas son muy secos, secos y semisecos; se caracterizan por su alta temperatura y escasa precipitación. Como consecuencia de lo anterior, es aquí donde se localiza la zona más árida del país: el Desierto de Altar.

Su historia y su cultura son importantes, vale la pena conocerlas. Aquí se asentaron tribus como los Yaquis, Pimas, Ópatas, Pápagos y Seris, algunos de ellos mantienen sus tradiciones muy particulares.

Como entidad federativa, se constituyó por Ley del Congreso General el 13 de octubre de 1830, pero no fue sino hasta el 14 de marzo de 1831 cuando se hizo efectiva y se instalaron las primeras autoridades.

Como parte de la cultura mexicana, la sonorenses es una rica mezcla de la europea y la aborígen. A cargo de misioneros, entre los que destaca el Padre Jesuita Don Eusebio Francisco Kino, la evangelización de los nativos se llevó a cabo con esfuerzo colosal. Estos tenaces hombres fundaron las misiones, que con el paso del tiempo, vendrían a ser las primeras ciudades de aquel inhóspito desierto. El Estado conserva sus antiguos pueblos coloniales, los cuales contrastan con las modernas ciudades. En estos pueblos los misioneros dejaron un legado de obras y conocimientos importantes, que aun existen en la cultura sonorenses, por eso es común encontrar arquitectura de los siglos XVII y XVIII: Como ejemplo tenemos los Templos de Caborca y Tubutama, que son monumentos históricos con declaratoria federal, así como los pueblos de Arizpe y Álamos que se distinguen por sus caserones coloniales.

La Historia de Sonora, está llena de cientos de capítulos interesantes, dignos de estudiarse, que nos hablan de un pueblo con enormes tradiciones, entre las que destacan el esfuerzo y la perseverancia por vencer los obstáculos de la naturaleza.

Conocer el origen de sus raíces, es emprender un viaje que resulta al final, simplemente sorprendente. Artesanías Sonorenses, Educación en Sonora, Escudo de Sonora, Etnias Sonorenses, Festividades Sonorenses, Gastronomía Sonorense, Historia de Sonora, Personajes Históricos Sonorenses, Traje típico de Sonora, Sonora Querida música y letra.

Algunos de los íconos representativos de la cultura sonorense pueden señalarse a una de las danzas representativas del Estado, y que ha caracterizado a nuestra región a través de los años, es *la Danza del Venado*, llamada también Mazoyiwua. Se trata de una Danza Indígena, la cual se le atribuye a la Cultura Yaqui, a los que están ubicados en el Sur del Estado de Sonora.

El Cerro de la Campana, es el máximo símbolo de Hermosillo capital del Estado. Desde 1909 fue inaugurado como el mirador por excelencia de la ciudad. El nombre se le debe al sonido que hacen las piedras al cerro, un sonido metálico como de campana, y a su forma observada de Oriente a Poniente.

Museo de Sonora, antigua penitenciaría militar, hoy se puede apreciar la historia y costumbres sonorenses. Fue construido por presos con la misma roca del Cerro de la Campana.

El Centro Ecológico de Sonora, es un parque natural que ofrece un recorrido de 2.8 km, durante el cual se pueden observar más de 300 especies vegetales y más de 200 especies animales, del desierto de Sonora. Además que cuenta con un observatorio que tiene sesiones nocturnas.

Algunos puntos turísticos como *Bahía de Kino*, ubicado a tan solo 107 km de Hermosillo. En Kino Viejo se encuentran vestigios en el pequeño Museo del pueblo seri, que aún mantiene

vivas sus tradiciones; por su parte, Kino Nuevo cuenta con una moderna infraestructura turística y muy buenos restaurantes.

San Carlos, Nuevo Guaymas El lugar es perfecto para el turismo ecológico, gracias a los atractivos que ofrece la isla San Pedro Nolasco y su fascinante mundo natural, *Puerto Peñasco* es un paraíso para los amantes de la pesca deportiva; y lo mismo ocurre con el buceo, para el que existen aguas transparentes, templadas y tranquilas

Álamos, la ciudad posee, más allá del lugar común, un auténtico sabor colonial, no sólo en la magnífica iglesia de la Purísima Concepción o en muchos edificios civiles como el palacio municipal que fue construido en el año de 1899, sino el ambiente que se respira y que proviene de otra época. Álamos se viste de fiesta durante el mes de enero, cuando se convierte en la capital cultural de Sonora al celebrarse el festival "Dr. Alfonso Ortiz Tirado", en el que se presentan artistas nacionales y extranjeros.

Reserva de la biosfera "El Pinacate", se trata de una zona volcánica compuesta por cientos de cráteres que se dice llegan a medir hasta 1.500 metros de circunferencia y 200 metros de profundidad. El gran desierto de Sonora data de la época holocena, hace aproximadamente 10.000 años, al cambiar las condiciones del clima, siendo este húmedo y pluvial, debido a lo cercano de las masas de hielo del norte de América, a otro mucho más caliente y seco. Este cambio provoca el surgimiento de una porción de tierra llamado escudo sur, el cual forma parte de 2000 km. cuadrados de área desértica y de la sierra del pinacate que conocemos hoy en la actualidad.

Yécora, Territorio Pima antes de la llegada de los españoles, fue fundada en el año de 1673 por el misionero jesuita Alonso Victoria llamándola San Ildefonso de Yécora. Situada en un hermoso valle en el costado sur este de Sonora, colinda con el estado de Chihuahua en las estribaciones de la Sierra Madre occidental.

(<http://www.uno.mx/textos/intercambios/vienes.htm>).

Sonora es un estado en constante desarrollo y una de las prioridades del gobierno es la educación. Cuenta con grandes universidades reconocidas internacionalmente, de la talla del Instituto de Estudios Superiores de Monterrey, y ofrece una gran variedad de carreras profesionales y técnicas. Para satisfacer las necesidades de cualquiera que quiera realizar sus estudios en nuestro estado, puede tener la garantía de que mejorar las condiciones de la educación en Sonora es una de las prioridades del Gobierno Estatal, mismo que puede ofertar: Educación Inicial, Educación Especial, Educación básica, profesional, técnico, bachillerato, normal, superior y capacitación laboral. El sistema educativo mexicano contempla como educación básica: la educación preescolar (de los tres a los seis años de edad), la educación primaria con seis años de duración y la educación secundaria con una extensión de tres años. El bachillerato es ubicado como educación media superior y tiene una duración promedio de tres años.

Aunque la Ley General de Educación en México establece que el Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria, que en conjunto representan diez años de escolaridad, ya que preescolar solo tienen un año de carácter obligatorio.

Las instituciones encargadas de el cumplimiento de la oferta educativa y cultural son algunas de ellas Instituto Sonorense de Cultura, CONACYT, instituto de la juventud, la CODESON, Secretaría De Educación y Cultura, y en esta ultima están consideradas educación superior, Básica y Normal.

La educación a través del tiempo ha necesitado y ha tenido reformas acordes a los avances de la ciencia, la política educativa es tarea del Estado, quien se encarga de la legislación al respecto, incidiendo en la vida colectiva del pueblo, con adecuadas ideas que propicien avance en el campo educativo. En el campo de la docencia las autoridades en su momento tomaron las medidas pertinentes para resolver problemas sobre el trabajo docente, y que dentro del proceso de modernización que propone el Acuerdo Nacional, la preparación

capacitación y actualización del magisterio juega un papel de primordial importancia, que debe realizarse con la mayor coordinación y congruencia posibles y en permanente contacto con las autoridades educativas estatales.

1.1.1 Las Escuelas Normales y la Formación Docente Inicial.

Se crea el Centro Pedagógico del Estado de Sonora, como un órgano desconcentrado del Gobierno del Estado, dependiente de la Secretaría de Educación y Cultura, por conducto de la Subsecretaría de Coordinación y política Educativa, con el propósito de fortalecer, a través de la formación del personal docente, la unidad nacional, la conservación de nuestros valores como Nación, el respeto a los símbolos patrios y a las instituciones, dentro de los principios fundamentales señalados por el Artículo Tercero Constitucional, reconocidos por la Constitución Política del Estado de Sonora, con el objetivo de formar a los profesionistas que habrán de atender la educación en todos sus niveles. (Boletín Oficial del Estado de Sonora, 1992, pág. 4)

En consecuencia, formarán parte del Centro Pedagógico del Estado de Sonora, como unidades académicas, las siguientes instituciones educativas:

- a) Escuela Normal Superior Plutarco Elías Calles;
- b) Centro Regional de Educación Normal Rafael Ramírez Castañeda;
- c) Centro de Actualización del Magisterio;
- d) Normal Superior de Hermosillo;
- e) Universidad Pedagógica Nacional Unidad Navojoa;
- f) Universidad Pedagógica Nacional Hermosillo;
- g) Universidad Pedagógica Nacional Nogales;
- h) Escuela Normal del Estado de Sonora;
- i) Escuela Normal Estatal de Especialización;
- j) Instituto Superior de Educación Telesecundaria del Estado de Sonora; y
- k) Escuela Normal Estatal de Educación Física.

Las necesidades básicas de la educación y las demandas sociales exigen ciertas especificaciones en cuanto a la formación de docentes, esas demandas han sido retomadas en las sucesivas reformas curriculares de las escuelas normales lo que lleva a comprometer y a emprender un cambio en las formas de entender y realizar su trabajo. El proceso formativo mediante el cual los futuros maestros adquieren las competencias fundamentales para desempeñar con calidad las tareas de enseñanza en un nivel o modalidad específica de la educación básica se da en la formación inicial de maestros.

Las razones de la formación inicial del docente dependen del papel que se asigne a la educación y al sistema escolar. La definición del modelo educativo estará relacionada a la vez con el tipo de sociedad al que se aspire. La necesidad de una reforma de los planes de estudio, han determinado las competencias consideradas como fundamentales se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, conocimiento y dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno (SEP, 2002, pag.47).

Cada uno de esos campos define los conocimientos, habilidades, actitudes y valores deseables en un profesor de educación básica para que se incorpore al ejercicio de su profesión. Se parte de la seguridad de que en cuatro años que dura la licenciatura no es posible abordar todos los conocimientos que un profesional de la docencia debe adquirir, ni atender a todos los problemas reales o inciertos que el maestro enfrentará en su ejercicio; lo que se busca mediante la formación inicial es propiciar en el futuro maestro el desarrollo de las habilidades y actitudes para asumir como compromiso la tarea de continuar formándose de manera permanente, a partir de la reflexión sobre su práctica, mediante programas formales que fortalezcan su profesión, y a través del diálogo y el trabajo colegiado con sus compañeros.

Las escuelas normales ofrecen esa formación a quienes se inician en la profesión docente; sin embargo, mediante ajustes y adecuaciones, es posible atender también a quienes cuentan ya con experiencia docente sin haber cursado la licenciatura. En esas circunstancias ,

se reconocen sus saberes derivados de la práctica y se les ofrecen aquellos conocimientos que les falta por cubrir. En estos casos es en la UPN y la licenciatura en Educación Secundaria que se ofrece también en modalidad mixta.

Hablando específicamente de la formación inicial de docentes para los niveles antes mencionados, hace algunas décadas, una parte importante del debate estuvo centrado en qué tipo de instituciones habrían de tener a cargo dicha formación. Se argumentó a favor y en contra, tanto de la existencia de las escuelas normales, como de otorgar a las universidades y otro tipo de instituciones el encargo de la formación mencionada.

En México el progreso en la calidad de la educación es el mas serio desafío que encara el sistema educativo, por lo que se ha optado por la permanencia de las escuelas normales, realizando lo conducente, en 1984, para que éstas se constituyeran en instituciones de educación superior que ofrecen, a quienes optan por el magisterio en educación básica como carrera de vida, licenciaturas en educación inicial, preescolar, primaria, secundaria con diversas especialidades, educación física y recreación, educación artística y educación especial, todas ellas con una duración de cuatro años, que es equivalente al tiempo promedio en que se cursan las licenciaturas universitarias.

Por tratarse de una formación profesional que permite la obtención del grado académico de licenciatura, el acceso a las escuelas normales en México requiere como antecedente el bachillerato.

La determinación de elevar los estudios de normal al grado de licenciatura conllevaron la incorporación a las escuelas normales de dos funciones sustantivas y que, se decía, habían estado ausentes de ellas: la investigación y la extensión y difusión de la cultura.

A partir de 1984, cuando las escuelas normales se constituyeron en instituciones de educación superior que otorgan el grado académico de licenciatura, la situación antes descrita fue repensada; la formación inicial de los docentes de uno y otro nivel educativo (primaria y secundaria) fue considerada de similar relevancia y complejidad, aunque con diferentes

especificidades en los procesos de formación, dada la diferencia en las características de los educandos y en los aprendizajes a que éstos han de llegar.

Así, aunque las instituciones que forman a los profesores de educación secundaria se siguen llamando por tradición escuelas normales superiores, reciben bachilleres que han optado por una formación para la docencia en escuelas secundarias, y es común, aunque no sea condición de ingreso, que profesionistas que ya cursaron o están cursando una carrera universitaria, se formen posterior o simultáneamente para la docencia, inscribiéndose en las escuelas normales superiores.

En el sistema educativo mexicano, la formación inicial de los docentes ha sido objeto de una transformación curricular reciente; a partir del ciclo escolar 1997-1998, dicha formación está concebida en términos de competencias que definen el perfil de egreso y que se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

De acuerdo con Zabalza (2003) cualquier actividad demanda la presencia de variadas competencias, para ser realizada con calidad. Las competencias ha sido definida por algunos escritores (Schmelkes, Greybeck, B., Moreno, M. y Peredo) como un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.

Competencia es la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo o actividad efectiva y de calidad. Es un nuevo modelo educativo en el cual los programas de estudio se elaboran con base en los requerimientos del sector productivo y social y atendiendo las necesidades integrales del individuo (SEP, 2004. p. 22).

Las competencias se promueven de manera articulada y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica. Esta intencionalidad se encuentra plasmada en un mapa curricular que considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación:

- a) Actividades principalmente escolarizadas, se cumplen en la escuela normal, se llevan a cabo los seis primeros semestres con una carga de trabajo semanal de 22 a 24 horas.
- b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar que se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad que va ascendiendo de un promedio de seis a ocho horas semanales. Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria, de tal manera que combinan el trabajo directo en los planteles de primaria con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal. Los espacios curriculares destinados a este tipo de actividades se denominan de la siguiente manera: escuela y contexto social; iniciación al trabajo escolar; observación y práctica docente I, II, III y IV.
- c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación; en ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación básica, con la asesoría continua de un maestro tutor (el titular del grupo) seleccionado por su competencia y con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal.

De manera paralela a las actividades de práctica intensiva, los estudiantes asisten con periodicidad frecuente a la escuela normal, para participar en un seminario en el que analizan y valoran su experiencia en el grupo a su cargo y definen la planeación del trabajo en el periodo subsiguiente. En este seminario elaboran su documento recepcional que sirve de base para el examen de grado. Los espacios curriculares destinados a estas actividades se denominan:

trabajo docente I y II y seminario de análisis del trabajo docente I y II. (Planes y programas de estudio de la licenciatura en educación física, 2002).

Una evidencia de la clara opción por el normalismo, como alternativa para la formación inicial de los docentes de educación básica en México, es el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, considerado como prioritario en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 y puesto en marcha desde 1996, atendiendo cuatro líneas principales: transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales, los cuales se detallan enseguida.

Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN). Como se ha mencionado el Estado posee una serie de instituciones de educación superior que están siendo aprovechadas para responder las necesidades específicas de la formación y actualización de docentes. La acciones para la modernización descansa en los maestros ya sea en las escuelas de nivel básico, así como los que tienen a su responsabilidad la formación de estos. Por lo que el trabajo que realizan diariamente es determinante en el proceso del cambio.

“¿Por qué surge el Programa de mejoramiento institucional de las normales (PROMIN)? La experiencia en procesos de reforma en México y en otros países demuestra que, para que las reformas educativas sean eficaces, es necesario que se acompañen de verdaderas transformaciones en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, ya que la calidad y la eficiencia depende, además de los insumos básicos –planes y programas, materiales y recursos educativos, cursos y talleres de actualización, de cuestiones relacionadas con la propia organización de las escuelas: las formas de trabajo de los docentes con base en una comprensión y

visión compartida de las finalidades educativas, la capacidad de los directivos para conducir a las escuelas hacia el logro de las metas educativas, el clima adecuado para la enseñanza y el tiempo efectivo que se le dedica, el compromiso y la disposición de los docentes para atender colectiva y responsablemente los problemas de la enseñanza, la prioridad que se le otorga a las actividades de enseñanza y al trabajo frente a grupo por sobre otras de diverso orden; asimismo, es necesario que los resultados educativos y las acciones que se implementen para superar los problemas enfrentados durante el proceso formativo de los estudiantes sean un asunto compartido por la comunidad escolar.” (SEP, 2003, pág.12)

A través del PTFAEN se responde a las demandas de la formación de maestros de educación básica para cubrir la necesidad de una educación suficiente para todos donde se pone especial énfasis en los aspectos cualitativos. Por lo que la transformación curricular de que fue objeto primeramente a la licenciatura en educación primaria (1997), se hace extensiva en el ciclo escolar 1998-1999 a las licenciaturas en educación preescolar y a las que se ofrecen en las escuelas normales superiores para la formación de docentes de secundaria, así mismo en el 2002 en la licenciatura de educación física y en el 2004 al la educación especial con un enfoque similar para la licenciatura en educación primaria.

Transformación Curricular. Con ella se ha logrado asegurar que la formación inicial de los profesores responda a las necesidades educativas de niños y adolescentes, y se relacione con la enseñanza de los contenidos y disciplinas que forman parte del nivel que atienden (preescolar, primaria y secundaria). Comprende, la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel de licenciatura. Igualmente, incluye la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de que se establezcan condiciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos del currículum.

Una segunda tarea es la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio que corresponden al desarrollo de los nuevos programas. Esta actividad es necesaria si se consideran las limitaciones del material bibliográfico disponible en México, el cual presenta problemas por ausencias temáticas, diversidad escasa, falta de actualidad o costo excesivo. Ahí donde es necesaria, la participación de la SEP en esta tarea es directa o mediante acuerdos con empresas editoriales teniendo como metas la dotación abundante de bibliotecas, la reducción de precios o la distribución gratuita de materiales fundamentales maestros y estudiantes.

Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales. Las actividades que se consideran dentro de esta línea están articuladas en un programa de actualización dirigido a los maestros de las instituciones normalistas, que se inició antes de la aplicación de los nuevos planes de estudio. Mismas que han permitido que los profesores conozcan los fundamentos, las principales orientaciones, los contenidos y los enfoques de las asignaturas, con lo que han adquirido las herramientas necesarias para desarrollar los planes y programas de estudio; asimismo, se ha dotado a docentes y estudiantes de materiales de trabajo (planes y programas, materiales de apoyo y colecciones con materiales de actualidad y propuestas pedagógicas novedosas) y se han utilizado medios de comunicación a distancia y redes de información para mejorar las prácticas educativas.

De manera paralela y en forma permanente, se apoya el perfeccionamiento profesional de la planta docente, entendido en el sentido más amplio, con base en las necesidades de los docentes y a los requerimientos académicos que exige su desempeño.

Se apoya la formación y la superación académica para que los maestros asistan a cursos, estudien especializaciones y posgrados que refuercen sus competencias profesionales y los capaciten como buenos usuarios de la información y de los avances en la producción científica sobre temas educativos. Donde existen las condiciones institucionales necesarias, se promueve

la investigación relacionada con problemas centrales de la educación y la formación de docentes.

Mejoramiento de la gestión institucional. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas Normales. El gobierno federal y los gobiernos de los estados asumen esta línea de acción como condición para favorecer el trabajo académico de las escuelas normales públicas. Las acciones principales consisten en canalizar recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y, en su caso, ampliación de los planteles normalistas; dotar a las escuelas normales de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; instalar el equipo para la recepción y grabación de la señal de televisión Edusat, dotar de mobiliario y equipo básico para las salas de consulta, así como apoyar a las escuelas con instalaciones y equipos de cómputo, conforme a las exigencias derivadas de la aplicación de los nuevos planes de estudios.

Las actividades que comprende esta línea se iniciaron desde 1996 y continuarán hasta que, sin excepción, la planta física y el equipamiento de los planteles alcance niveles dignos y adecuados a las funciones académicas sustanciales.

Regulación del trabajo académico. Mediante esta línea se promueven mecanismos más ágiles y eficaces para la gestión en las escuelas, garantizando formas diversas de participación y la posibilidad de que la propia escuela se evalúe y establezca sus planes de desarrollo institucional.

En acuerdo con las autoridades de los estados y de las escuelas, se promueve la elaboración y aplicación de normas de gestión institucional que den transparencia a los procesos y al uso de los recursos, que definan con claridad las funciones y responsabilidades distintas que cada quien tiene dentro de la escuela normal, se establezcan formas de organización que permitan una participación más regular y sistemática de las comunidades académicas en la conducción de las escuelas.

Una tarea importante ha sido la de convenir lineamientos básicos sobre el desempeño de los distintos tipos de trabajo académico de los maestros, de manera que se asegure a los alumnos una atención de alta calidad, un buen nivel y pertinencia en los productos de investigación y difusión, así como normas y mecanismos justos y transparentes que valoren con objetividad el mérito de la trayectoria académica de los docentes. Esta línea de trabajo y la correspondiente a *la regulación de los servicios de educación normal*, se pusieron marcha recientemente

La Red Normalista. Como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a través de la Dirección General de Normatividad, estableció un acuerdo con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) para que las instituciones normalistas incorporen a su tarea formativa y a sus actividades cotidianas los beneficios que brindan las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, concretándose en el proyecto *RED NORMALISTA*.

La Red Normalista es una página electrónica disponible en Internet. El propósito esencial del proyecto es ampliar las opciones de acceso a información para reforzar los procesos formativos y de actualización de los profesores y los estudiantes con base en las nuevas orientaciones académicas de la reforma a la educación normal. Consiste en una red de servicios informáticos aplicados a la tarea educativa que permitirá la interacción y colaboración entre escuelas normales, escuelas de educación básica, centros de maestros y otras instituciones educativas, a la que puede acceder cualquier usuario de Internet interesado en temas de educación.

Uno de los factores más importantes en la determinación de la calidad de la educación básica lo constituye, sin lugar a dudas, la formación inicial de los docentes. Sólo a partir de reconocer la situación que ha guardado esta educación, es posible edificar planteamientos consistentes sobre su perspectiva futura.

Recordemos que las escuelas normales tenían la misión de propagar las normas de la educación y reglamentar a los maestros. Así, desde los orígenes, no ha sido tanto el conocimiento lo que se debería transmitir, sino más bien el marco normativo y regulatorio de la práctica docente, de los saberes y valores que había que inculcar y que ocupaban la mayor parte de la tarea docente. Nunca, pues, al menos en la educación elemental, se pensó en eruditos, sino en operarios prácticos que ejercieran la enseñanza bajo reglas claras.

La enseñanza quedaba investida, tanto por los docentes como por la sociedad en general, de un carácter apostólico; era una “misión desinteresada” de lo económico que era compensada con la “satisfacción” y el “espíritu de entrega”, por la pureza del acto de iluminar las mentes atrapadas por la ignorancia. La humildad, el sacrificio, el heroísmo generoso eran el corolario de la nueva profesión de maestro, sobre esta visión romántica aún hoy irresistible, se fue construyendo el mito normalista, pero también las mejores prácticas de las escuelas normales y de los maestros que egresaron de ellas. Esta visión está ahora en el centro del desencanto, de las fisuras de nuestra profesión y del cuestionamiento principal sobre la conveniencia de preservar o sustituir el modelo normalista por otro modelo “más universitario”, “más moderno”, “más amplio” y “mejor cimentado”.

1.1.2 Escuelas Normales en Sonora

La educación a través del tiempo se ha necesitado de profundas reformas que la pongan a tono con los avances de la ciencia y la técnica. Cada cierto tiempo la educación entra en crisis la cual es necesario superar.

En el estado se sabe que requiere de la participación de los maestros para el cambio que reclama la modernización educativa. Al respecto, las escuelas formadoras de docentes (escuelas normales, centro de actualización del magisterio y las unidades de la universidad pedagógica nacional) están realizando una magnífica labor con el fin de elevar la calidad profesional de los maestros, lo que trae como consecuencia el progresión en la calidad de la educación.

Los nuevos planes de estudio de las normales forman parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, suscritos por la SEP y los Gobiernos de los estados. Este programa pretende responder a las demandas de formación de maestros de educación básica para cubrir la necesidad de una educación suficiente para todos poniendo especial énfasis a los aspectos cualitativos.

En Sonora se tiene cubierta casi en su totalidad la educación normal, ya que se imparten las licenciaturas de: preescolar, primaria, secundaria, especial e indígena; en planteles distribuidos en diversas localidades del Estado. Es necesario señalar que en todas ellas se trabaja con los nuevos planes de estudio, que su modelo es escolarizado y que, la mayoría de ellas cuenta con edificio propio equipado con: biblioteca y sala de cómputo, como mínimo, que, en muchas de ellas, no se tienen la tecnología de vanguardia, haciendo difícil el proceso de actualización tanto de docentes como de alumnos.

Escuela Normal Estatal de Especialización. Oferta la licenciatura en educación especial se imparte en la escuela Normal Estatal de Especialización, en el Ejido Providencia Cd. Obregón, Sonora.

Escuela Normal Rural "Gral. Plutarco Elías Calles". En este plantel se imparte la licenciatura en educación primaria, tiene carácter de internado para varones con domicilio Conocido Etchojoa, Sonora

Escuela Normal del Estado "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" En esta institución se ofrece en la Colonia Casa Blanca en Hermosillo, Sonora las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria.

Escuela Normal Superior de Hermosillo. En este plantel se imparten estudios para licenciatura en educación secundaria en las áreas de: español, matemáticas, inglés, biología, historia y física, ubicada en la colonia el Choyal, de l municipio de Hermosillo.

Escuela Normal Superior de Hermosillo (Subsede Navojoa). En la institución oferta estudios de la licenciatura en educación secundaria, en las áreas de: español, matemáticas,

inglés, biología, historia, química, física, formación cívica y ética y geografía, (dentro de las instalaciones del CREN) Col. Juárez, en Navojoa, Sonora

Escuela Normal Superior de Hermosillo (Subsede Cd. Obregón). Otra de las instituciones que en Sonora imparten los estudios para la licenciatura en educación secundaria. Las áreas que se imparten son: español, matemáticas, inglés, historia, física, formación cívica y ética y geografía. Esta insertada en la Escuela Primaria "Fernando F. Dworak" , en Col. Centro Obregón, Sonora

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda" (Navojoa). Aquí se imparten 3 licenciaturas: en educación preescolar, primaria e indígena. Ubicada en la Col. Industrial, de Navojoa, Sonora

Escuela Normal de Educación Física "Profr. Emilio Miramontes Nájera". En esta institución se imparte la licenciatura en educación física, en la Col. Alvaro Obregón de Hermosillo, Sonora

1.1.3 La Escuela Normal de Educación Física "Profr. Emilio Miramontes Nájera".

En septiembre 09 de 1982, se declaró formalmente inaugurada la Escuela Básica de Educación Física de Sonora, por el entonces Gobernador del Estado, Dr. Samuel Ocaña García. fueron cincuenta los primeros alumnos: 34 varones y 16 mujeres, quienes escucharon del mandatario el mensaje de "disciplina, orden, responsabilidad y trabajo" como premisas del éxito al egresar como profesionales de la enseñanza de la educación física.

Las autoridades educativas cuyas diferentes gestiones coadyuvaron a la fundación de esta importante Institución: Profr. Leonardo Fonseca Paz y Fuentes, director de centros de capacitación deportiva en el país; Arq. Gustavo F. Aguilar, Delegado General de la SEP en Sonora; Profr. José María Ruiz Vázquez, Secretario de Educación Pública en la entidad, Profr. Gonzalo García Velasco, Dtor. Federal de Educación Física en el Estado ; Profr. Alfonso Araiza D., Director Estatal de Educación Física ; Sr. Tadeo Iruretagoyena Carranza, Presidente de la Federación Deportiva de Sonora ; Ing. Gustavo Apodaca, Subdirector de Educación Básica ;

Profr. Samuel Koiriff, Gerente de la Federación Deportiva de Sonora, y el Profr. José Guadalupe Magallanes D. primer director de la naciente Institución.

Datos antecedentes a la ENEF revelan que la impartición de la educación física en el nivel básico, no contaba, hasta principios de la década de los ochentas, con suficiente personal especializado en el área. La gran mayoría de las escuelas en la entidad carecían de un maestro de educación física, ya que sólo laboraban 45 profesores del ramo, 30 del sistema estatal y el resto del federal. De ellos sólo el 20 por ciento eran maestros especializados. Lo anterior, sin subestimar la dedicación y el trabajo de los entrenadores y deportistas destacados que fueron pioneros de la enseñanza y conducción de la educación física en nuestras escuelas. Tal situación, consideramos, fue la razón principal para que el Profr. Samuel Koiriff y el Sr. Tadeo Iruretagoyena realizaran las primeras gestiones para que el Gobierno Estatal y Federal acordaran el establecimiento de esta Institución.

En cuanto a planes y programas de estudio, la ENEEFSON manejó de 1982 a 1987, (año en que egresó su segunda y última generación) como Normal Básica, un currículo de sesenta materias y talleres, mismos que comprendían aspectos de cultura general, conocimientos pedagógicos, psicobiológicos y motrices; técnicas didácticas, así como el dominio de los diferentes deportes. La gran cantidad de materias se debió a que al mismo tiempo que cursaban la carrera obtenían su Bachillerato en Ciencias y Humanidades. Para efectos de titulación como profesores en Educación Física, cursaban además, dos seminarios de la Elaboración del Informe Recepcional.

Mediante el Decreto del 22 de marzo de 1984, todas las Normales del país adquirieron la categoría de Educación Superior, por lo que al convertirse en Licenciatura, su plan de estudios se modificó substancialmente a 32 materias conservando del anterior las de psicopedagogía, didáctica, educación física y deporte. Como antecedente de ingreso a este nuevo plan, se cursaba un Bachillerato Pedagógico, actualmente se reciben aspirantes con bachillerato general.

La consolidación de la Escuela Normal de Educación Física, ha seguido un proceso de gestión permanente para contar con las mejores condiciones de infraestructura para el óptimo cumplimiento de sus funciones, es así que desde su fundación hasta sus primeros ocho años de vida ha ocupado diferentes edificios : Las instalaciones deportivas del Vado del Río, el Centro de Usos Múltiples, La Escuela Normal del Estado, el estadio Héroes de Caborca, el gimnasio del Estado, así como las escuelas primarias "Heriberto Aja" y "Enrique García Sánchez". Después de gestiones permanentes, se logra autorización para la construcción del edificio que actualmente utiliza, mismo que se localiza en un terreno aledaño al Centro de Usos Múltiples (CUM), concedido en comodato a la Secretaría de Fomento Educativo y Cultura (hoy SEC) por el Instituto Sonorense del Deporte y la Juventud.

Con todo y estos logros, la Escuela de Educación Física, aún necesita de mayores espacios y mejores instalaciones para el desempeño de sus funciones sustantivas; basta mencionar nada más el edificio donde se encuentra la Dirección y demás oficinas administrativas, mismo que no fue hecho exprefeso sino que se ocupa lo que fue un almacén improvisado para la construcción del complejo deportivo del Centro de Usos Múltiples.

El 22 de Marzo de 1991, se hace entrega oficial de las instalaciones en su primera etapa, consistente en 4 aulas y sanitarios. La segunda etapa, hasta el mes de febrero de 1996 por el entonces Gobernador del Estado Lic. Manlio Fabio Beltrones Rivera; la construcción de la sala de danza o usos múltiples, la biblioteca y el auditorio, en este mismo año, pero el 14 de mayo, se asigna a la ENEEFSON el nombre del *Profr. Emilio Miramontes Nájera*, como un merecido reconocimiento a la trayectoria del ilustre maestro en el ámbito de la educación física. Durante el periodo 2001-2003 se adaptó el área de la biblioteca para instalar ahí el centro de cómputo iniciando con 15 computadoras y un servidor.

En la conducción de las labores de la Escuela Normal de Educación Física han colaborado varios profesionales reconocidos en el medio educativo, todos ellos han puesto su empeño y dedicación en las tareas de formar a los mejores docentes para garantizar la atención

y eficiencia a la demanda que de ellos se tiene en las escuelas oficiales y particulares en sus diferentes niveles y grados. Como directores han fungido: Prof. José Guadalupe Magallanes Duarte (1982-1986), Prof. Jesús Munguía Santacruz (1983-1993), Profa. Irma Ofelia López Olea (1993-1995), Prof. Luis Elías Valenzuela Robles (1995-1996), de 1996-98, funge nuevamente como director el Prof. Jesús Munguía Santacruz, como subdirector al Prof. Rubén Sánchez, quien en el 1998 asume la dirección, hasta la fecha y lo sustituye en la subdirección Dr. Silvio Moreno, en el 2001 lo sucede la Profa. Vianey Valenzuela Robles.

Actualmente cuenta con dos directivos, trece docentes de base y tres en calidad de interinos, el personal de apoyo son doce, contando entre ellos a los encargados del aseo, vigilancia, biblioteca, centro de cómputo y secretarías.

La población estudiantil es de 105 alumnos, que integran los cuatro grupos, primer año 25, segundo 24, tercero 33 y cuarto 23.

La escuela Normal de Educación Física es una institución de Educación Superior cuya tarea fundamental es la formación de Docentes en Educación Física con un alto grado de responsabilidad y disciplina que desarrollan su labor educativa en instituciones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) donde habrán de manifestar sus habilidades pedagógicas y didácticas adquiridas en su área profesional cuyo objetivo fundamental es influir en el niño el gusto por el movimiento y la recreación.

Los estudios que los alumnos de la ENEF desarrollan según el plan de estudios, han de desenvolver en ellos habilidades intelectuales específicas que les permitan comprender y expresar ideas con claridad, han de tener conocimientos de los contenidos de enseñanza que les permitan organizar y poner en práctica actividades para promover en el alumno habilidades y competencias motrices, así como también habrán de desarrollar su identidad profesional y ética y capacidad de preparación y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos.

Se pretende formar profesores que desempeñen su labor profesional dentro y fuera de las escuelas de educación básica con niños de preescolar, primaria y adolescentes de secundaria,

contribuyendo con su labor docente desde el campo de la motricidad, al logro de los propósitos de la educación básica.

El campo educativo y escolar en el contexto mundial está experimentando muchos cambios en sus concepciones, lo que genera nuevas propuestas para la práctica docente. La educación física no ha permanecido ajena a estas influencias, sobre todo en la búsqueda de formas de trabajo para satisfacer las necesidades de los alumnos

Los esfuerzos de la SEP por impulsar a la educación física se concentran en la elaboración de materiales dirigidos a los maestros en general y a los de educación física en particular, para apoyar la enseñanza, promover una nueva visión de la actividad física y aclarar sus metas y métodos de trabajo con niños y adolescentes. Además, se continúa en la búsqueda de estrategias que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física en la educación básica. La reforma de la formación inicial que se ofrece mediante la licenciatura constituye una estrategia fundamental para el logro de tal fin

1.2 Definición del problema

Siendo la Escuela Normal de Educación Física "*Prof. Emilio Miramontes Nájera*" una institución formadora de futuros profesores se advierte una heterogeneidad en cuanto al perfil académico de sus docentes. Esta situación se explica por la diversidad de factores que han influido en la conformación de la planta académica: como en lo académico, pues en algunos casos el ingreso de los maestros a la escuela normal ha respondido a las exigencias del plan de estudios vigente al momento de la contratación; las circunstancias prevalecientes al momento de la creación de la normal que definieron los criterios, no siempre académicos, para integrar al personal docente.

También es importante mencionar que el logro de los aprendizajes escolares de los normalistas, la calidad de la enseñanza y el cumplimiento de los propósitos educativos de la licenciatura, se vincula también con las formas de organización y funcionamiento institucional, las características particulares de la ENEF, la normatividad con las que se rige, su historia, la

dinámica de trabajo de los individuos que la integran y las prioridades educativas que se definen en la institución.

En las prácticas docentes de los catedráticos se han observado algunos cambios, tal vez no los ajustes necesarios que la haga congruente con la redefinición de las actividades del trabajo docente, en este sentido se han hecho acotaciones señalando una la dispersión temática, una inadecuada o no lograda relación entre los contenidos teóricos y la reflexión sobre la práctica, se percibe también una débil vinculación con el resto de las asignaturas y las necesidades de conocimientos y competencias que requiere el quehacer educativo, siendo necesarios para el logro de los rasgos del perfil de egreso de la LEF, derivado de esta idea se plantea como tema de esta investigación "la práctica docente de los profesores que conforman la academia del Área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar".

1.3 Preguntas de investigación

Por los motivos ya mencionados es que se plantea los siguientes cuestionamientos ¿Cómo impacta en la práctica docente de los profesores del área de acercamiento a la práctica escolar en la implementación de nuevos planes y programas de estudio? ¿Cómo son las prácticas educativas de los docentes del Área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar en la escuela Normal de Educación Física? ¿Qué estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje se emplean? ¿Cómo organizan a los alumnos para su participación individual y colectiva? ¿Que conocimientos, competencias y habilidades docentes son importantes para el logro del perfil de egreso? ¿El trabajo colegiado es importante para lograr los propósitos del área de acercamiento a la práctica escolar?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general.

* Generar conocimiento acerca de la práctica docente en las asignaturas del Área de Acercamiento a la Práctica Escolar de los profesores de la ENEF tras la implementación del

plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física (LEF 2002). Identificando las prácticas que los profesores han desarrollado en la búsqueda de alternativas de apoyo en la misma institución

1.4.2. Objetivos específicos.

- * Indagar sobre las prácticas de desempeño docente en la ENEF
- * Identificar las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes implementadas por los profesores del Área de Acercamiento a la práctica
- * Averiguar si el trabajo colegiado es una alternativa para desarrollo de estrategias de enseñanza.

1.5 Justificación

La educación necesita hoy en día mejorar su calidad. La formación de docentes es considerada como uno de los puntos que pueden lograr el desarrollo de potenciales en la población escolar. Y para ello se necesita reconocer que educar no es solo transmitir conocimientos, sino promover actitudes reflexivas en educando y docente.

Enseñar requiere de flexibilidad, creatividad y una actitud de búsqueda. Los estudiantes de cualquier programa de formación para la docencia necesitan entender que enseñar requiere algo más que la simple aplicación de procedimientos pre-establecidos.

En el desempeño cotidiano, un buen profesor adapta, afina, recrea, actualiza lo que había aprendido para que sea apropiado en el aula o en su área de estudio. Un profesor que sigue utilizando los mismos procedimientos año tras año, pronto se enfrentará con estudiantes frustrados y con un pobre desempeño académico como resultado. De acuerdo con Casillas (2004) todos los sujetos tienen posibilidades reales de identificar y desarrollar potenciales a cualquier edad, lo que se requiere es transformar los espacios educativos en donde se pueda apreciar la preocupación del docente por ofrecer una oportunidad específica para identificar intereses y fortalezas de todos y cada uno de sus alumnos de manera cotidiana, esto solo se logra si el docente tiene las herramientas metodológicas para transformar su práctica

La educación es una disciplina que integra las aspiraciones del hombre para poder ser mejor y vivir mejor en todos los aspectos trascendentales de su vida, por lo mismo debe tomar en cuenta las aportaciones de la práctica educativa y de las llamadas ciencias de la educación, por que a través de ellas podrá concebir teorías y conocimientos mejorados con la actuación docente.

El proceso educativo esta en desarrollo, al igual que el hombre va cambiando según su vida, entorno, mejoran sus habilidades, etc., entonces si el individuo tiene diferentes particularidades es lógico que se tome como referente para la educación de personas las aportaciones de la investigación educativa.

La idea es identificar los segmentos de la práctica docente que es posible aislar sin que se pierda la identidad o el sentido global de la misma; reconocer aquello que la hace singular, para analizarlo con la intención de hallar explicaciones y alternativas de mejora,

1.6 Delimitaciones y limitaciones de la investigación

La realización del proyecto de investigación se realizó al finalizar el segundo semestre del ciclo escolar 2004-2005, contando con el apoyo de la planta docente de la Escuela Normal de Educación Física "Prof. Emilio Miramontes Nájera" con domicilio en perimetral norte y Blvd. Solidaridad, sin número, en Hermosillo, Sonora. La institución brinda servicio educativo en el turno matutino, de 7 a 14 horas.

Los tiempos para desarrollar el proyecto de investigación fueron al inicio, sólo una propuesta de organización de actividades para facilitar la realización del mismo, pero existió flexibilidad en la construcción de las diversas acciones que se llevaron a cabo con relación a los tiempos establecidos, respondiendo siempre a las situaciones que se presentaron a lo largo del presente trabajo. Siendo a partir del mes de febrero del presente año, que se plantea la búsqueda y elección del tema de investigación y se redactaron los objetivos, preguntas de investigación, beneficios esperados y su justificación.

En los meses de abril y mayo se realizó la búsqueda de referencias bibliográficas, lectura, análisis de las mismas y elaboración del marco teórico. Desde el mes de mayo se iniciaron las observaciones de sesiones de los docentes. La elaboración de instrumentos y su aplicación, procesamiento de datos y la obtención de resultados diagnósticos se efectuó en el mes agosto a octubre.

Durante el desarrollo del proyecto de investigación se realizó una revisión constante de los avances del trabajo con apoyo de la asesora de tesis, a fin de reorientar acciones que permitieran llevar a buen término los objetivos de la investigación. Cabe mencionar este estudio esta centrado en la práctica de los docentes del área de acercamiento a la práctica escolar, también que el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física, 2002, solo es parte de las referencias, no se hace un estudio de él en si, ni de sus contenidos.

El cambio educativo y la implantación de nuevas formas de trabajo y el trabajo en colegiado, requiere de gran voluntad y entrega, sobre todo si se pretende el crecimiento profesional, individual y colectivamente, en este caso implicó enfrentar todas las limitaciones que surgieron en el camino hacia la construcción de una cultura de evaluación, con intención de mejorar la práctica educativa.

Dentro de las principales limitaciones enfrentadas se menciona la diversidad de actividades que la investigadora tuvo que realizar en la institución como docente y con las asignaturas a su cargo, lo que limitó las visitas para entrevistas y observaciones. Las limitantes fueron, aunque mostraban una gran disposición y apertura, en ocasiones, el temor y el trabajo en solitario por parte de los docentes fueron situaciones que indican falta de disposición para el trabajo en equipo y que se propicie la reflexión de la práctica educativa.

Un aspecto más que limitó un poco fue que el análisis de la autoevaluación ya que los mecanismos de defensa de las docentes como la negación de debilidades les evitaba ser imparciales en sus respuestas. La temática de la investigación también provocó reacciones

entre los docentes, debido a que se indago sobre aspectos que llegan a constituirse como propios de su estilo de enseñanza

“En ningún caso, un formador puede esperar de sus aprendices que en tan sólo unos días recorran el camino que él ha recorrido en diez años”

P. Perrenoud

Capítulo II

Fundamentación Teórica

2.1 Antecedentes

Los estudios sobre la práctica profesional de los docentes se han abordado desde perspectivas tanto teóricas como metodológicas y con objetivos diversos, tienen en común la preocupación de comprender las actuaciones de profesores y alumnos, pero difieren en los conceptos explicativos, en los métodos de indagación y en las finalidades que persiguen, conocerlos es conveniente ya que proporcionan elementos para comprender las prácticas educativas en su complejidad. Por ejemplo, existen autores que consideran que a la fecha no se cuenta con una teoría sobre la práctica educativa en la que se apoyen de manera confiable las prescripciones para el desarrollo de las actividades propias del quehacer docente. García, B., Secundino, N. y Navarro, L. (2002) parten de esta consideración y hacen una propuesta metodológica para abordar el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva integradora, incorporando herramientas tanto de corte sociocultural como psico y sociolingüístico. Los autores presentan una caracterización de la práctica educativa de los maestros pero aclaran que no intenta, de ninguna manera, reducir a una serie de categorías rígidas la riqueza de la vida en las aulas, sino que su propuesta representa un intento por sistematizar “el análisis de las interacciones discursivas que permita vincular diversos aspectos del quehacer docente con los resultados de aprendizaje de los alumnos” (p. 197). La propuesta va dirigida fundamentalmente a la evaluación docente.

En este apartado se describen experiencias en la evaluación de la docencia en escuelas normales mexicanas, algunas son investigaciones y otras consisten en trabajos elaborados por

profesores normalistas interesados en la evaluación docente, sellando con el estado actual de esta problemática en la institución donde se genera este estudio.

García (1997) catedrática de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, propone un medio de evaluación, un instrumento cualitativo, un autorregistro, al que concibe como un “espejo” de la práctica docente”. La autora señala la posibilidad de un acercamiento sistemático a la propia práctica docente a través de la elaboración de autorregistros. Explica que el docente es capaz de transformar su práctica en la medida en que, entre otras cosas, cuenta con una forma de mediación que le permita la recuperación pertinente de la misma. También propone que con un registro es posible identificar las acciones que conforman la práctica docente, identificar su intencionalidad y los productos que se generan tanto en el docente como en los estudiantes.

La escritora menciona que los docentes deben acostumbrarse a escribir lo ocurrido en su clase (notas de campo), las posteriormente les permitirán evocar los hechos y reconstruir el evento. Afirma que elaborar registros ampliados propicia en los docentes la reflexión sobre la propia práctica; trabajar con ellos al escribirlos, al leerlos, al comentarlos o compartirlos, brinda al profesor herramientas más seguras para intervenir en su práctica.

López (2003), en una investigación realizada durante 2001 en la Escuela Normal Estatal de Ensenada en Baja California intenta responder a la problemática de la evaluación docente mediante la construcción de un instrumento para dicho fin. Supone que un camino viable para evaluar el desempeño docente es la adaptación de un cuestionario de opinión de los estudiantes debidamente respaldado por la literatura especializada. También considera que el proceder bajo acuerdos o consensos con los profesores que serán evaluados, permite desarrollar, con mayor probabilidad de éxito, un conjunto de estrategias de retroalimentación dirigidas a promover el desarrollo profesional de los evaluados y su respectivo reflejo en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad educativa de la institución.

El propósito principal de su trabajo fue construir un instrumento pertinente que evaluara la enseñanza de los profesores de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Estatal. Los resultados obtenidos indican que los profesores normalistas reconocen la existencia de ocho dimensiones de la enseñanza susceptibles de ser evaluadas: dominio de la asignatura, organización de la clase, estructura del programa, habilidades de comunicación, cualidades de interacción, evaluación del aprendizaje, estrategias de instrucción y aspectos formales (responsabilidad). se encontró que los profesores de esta institución rechazan la responsabilidad total del aprendizaje de los alumnos, “reafirmando la idea de que ni el conocimiento de la asignatura impartida ni la explicación del saber, son suficientes para garantizar el aprendizaje; conciben al docente y con ello a la enseñanza como elementos facilitadores del aprendizaje” (López, 2003); la investigadora concluye que existe la necesidad de avanzar en la comprensión de lo que sucede en las escuelas normales como medio para elevar la calidad educativa y hacer de estos espacios un lugar en el que empleando el diálogo se busque constantemente la solución de conflictos cotidianos, se compartan las metas educativas y se conviva democráticamente.

En noviembre de 2003 se aplicó por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación CENEVAL, el examen general de conocimientos a estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en Educación Preescolar Plan 1999 en escuelas públicas y privadas del país, una vez publicados los resultados Savín (2004) se dio a la tarea de analizarlos e interpretarlos. También se logró obtener información acerca de las prácticas docentes en las escuelas normales que imparten la Licenciatura en Educación Preescolar, 1999. El número de preguntas y la construcción de las mismas no permiten establecer con precisión cómo perciben las estudiantes el trabajo de sus profesores; pero se dan algunas ideas sobre el tema.

Las estudiantes parecen adoptar posturas ambiguas, la gran mayoría aceptan que sus profesores planean las clases,

Las estudiantes registran una apreciación bastante pobre sobre la atención que los profesores dan a sus necesidades educativas. Consideran satisfactoria la responsabilidad de sus profesores, puntualidad. Adecuada la calidad didáctica de sus docentes, así como el clima del salón, donde están presentes la cordialidad y el respeto. Perciben que existe el trabajo colegiado, pero piensan que no todos los docentes se comprometen de la misma manera con él.

Cabe mencionar que este tipo de investigación e indagaciones no se han realizado en la Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”, en todo caso los antecedentes con los que se cuentan son los resultados del seguimiento y evaluación que a nivel nacional se ha llevado a cabo en las escuelas normales que imparten la Licenciatura en Educación Física, Plan 2002 mismo que ha comprendido: las reuniones de discusión de los primeros documentos de consulta para la elaboración del Plan de Estudios, la presentación del mismo, los diversos talleres de actualización efectuados al inicio de cada semestre, así como visitas a escuelas normales que imparten esta licenciatura.

En el seguimiento se han incluido instituciones de contextos y tamaños diversos, se ha indagado sobre las condiciones que tienen las escuelas para su puesta en práctica: la valoración que hacen directivos, docentes y estudiantes respecto del plan y los programas de estudio; la práctica docente de los maestros normalistas, y las reuniones de academia. A fin de conocer la realidad de las instituciones normalistas, saber qué piensan y hacen los protagonistas de este proceso, cómo lo han vivido y cuáles son las necesidades concretas a atender, se ha utilizado un enfoque cualitativo

En la ENEF “Prof. Emilio Miramontes Nájera” no existe registro, al menos en los últimos ciclos escolares, de la aplicación de procesos institucionales de evaluación de la docencia, exclusivamente se sabe que algunos docentes, al concluir el semestre, realizan evaluaciones sobre su trabajo con sus estudiantes, las cuales son informales, carentes de sistematicidad y se desconoce si les dan seguimiento.

Durante el semestre escolar agosto 03- enero 04, realizó un estudio cualitativo de carácter descriptivo con el fin de conocer la importancia del perfil profesional del formador de docentes. Esta evaluación parte del supuesto de que diversidad de perfiles profesionales de planta docente de la ENEF, puede generar competencias desiguales que se verán reflejadas en el trabajo con el alumnado.

Se aplicaron instrumentos a profesores y alumnos que exploraban aspectos básicos en el área docente, tales como el dominio de contenidos, las competencias didácticas del formador de docentes, conocimientos de enfoques, estrategias de evaluación, grado de compromiso y responsabilidad, el trabajo en equipo, opinión sobre el perfil profesional del docente y lo que se piensa de sus habilidades, capacidades, actitudes que debe poseer un formador de docentes. Los resultados señalaron que existe una visión diferente entre alumnos y profesores respecto al trabajo de éstos últimos y el impacto que tiene sobre la formación de los primeros. Mientras que los docentes consideran que realizan un buen trabajo mediante el cual consolidan diferentes habilidades docentes en sus alumnos, éstos piensan que no es así, señalando deficiencias y ciertas carencias. Los estudiantes consideran el profesorado requiere actualización.

Durante el semestre par feb-jun 2005, mediante la aplicación de un cuestionario a los alumnos se busca conocer si realmente se proporcionan conocimientos relevantes y favorecen el desarrollo de habilidades necesarias para la docencia, se reconoce que implícitamente se evalúa el desempeño de los profesores encargados de impartirlos

2.2 Marco Teórico

2.3 Prácticas Educativas

La educación necesita hoy en día mejorar su calidad. Y para ello se necesita reconocer que educar no es solo transmitir conocimientos, sino promover actitudes reflexivas en el educando y educador, apoyando no solo los aspectos cognitivos sino el desarrollo de

habilidades intelectuales y prácticas; actitudes que permitan participar en una sociedad democrática que permita seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Un punto básico es la práctica educativa, cada vez más diversificada exige más responsabilidad del maestro para lograr ambientes favorables para el aprendizaje, como parte del cambio todas las áreas del campo educativo están en constante actualización e investigación, motivando a modificar la práctica, creando nuevas actitudes y retos en el docente. En este sentido no importa el como, con que, a quien, sino lo que verdaderamente importa de la educación. Todo determina y caracteriza la praxis del docente, según sus bases filosóficas aplicadas al quehacer diario.

Guiada por fines, la práctica educativa es orientada a la vez por un marco conceptual del cual toma sus fundamentos, ese cuerpo de doctrina científico corresponde a las teorías educativas. Pero la práctica real de la educación no viene totalmente explicada por las teorías científicas que la avalan; existen un sin número de actos que quedan sin justificar. (Fullat, 1983)

El contexto de influencias cotidianas sobre las prácticas educativas está conformado por las historias de vida de sus actores (un bagaje de costumbres, de modos de pensar, de hábitos, etc.), los sistemas de relaciones que se establecen y consolidan en el aula y en la escuela, los cuales se hacen comprensibles con la referencia de la situación cultural en la que se encuentran y desarrollan.

2.3.1 Prácticas Educativas en Escuelas Normales

La práctica docente es considerada como una actividad cotidiana que no redunde infaliblemente en formación para los profesores, sino que se trata más bien de una potencial experiencia de formación. Una vez señalado esto es necesario acotar la afirmación, ya que se refiere específicamente a los maestros, porque para los estudiantes la práctica educativa de los docentes puede generar —o es deseable que genere— efectos formativos, aunque esto tendríamos que verlo en cada caso, porque siempre resulta aventurado hacer generalizaciones sobre las cuestiones prácticas y de intervención.

Entonces puede acentuarse que la práctica de los profesores es potencialmente formativa para ellos, porque es una actividad que depende de y está sujeta a muchas demandas, dificultades y presiones que —en oposición a esa legítima aspiración formativa— tienden a convertirla en una tarea rutinaria, monótona, repetitiva, formalista. Si vemos que la escuela normalmente experimenta una sucesión más o menos frecuente de actos y procedimientos que se reiteran, se mecanizan y tienden a hacerse rutinaria y masivamente, y muchas veces sin el significado que esos actos tenían originariamente, como dice Pasillas (2002p. 48) “hemos de reconocer que la formación es un proceso específico que reclama un conjunto de esfuerzos, tareas, hábitos, etcétera, eventualmente difíciles de realizar, hasta lograr que determinada actividad llegue a ser efectivamente formativa para los involucrados en ella.”

Existen listados enormes de lo que se espera de los maestros, desde la perspectiva tanto de alumnos, de expertos, de los maestros mismos. Los procesos de formación y capacitación docente lo que intencionan es la mejora: buscamos ser mejores maestros.

No sólo como una cuestión tecnicista enfocada a la tarea, sino como un proceso de construcción que abarca a la persona en su totalidad. Un camino transitado en los últimos años en esta búsqueda de respuestas es el de la recuperación y reflexión sobre la práctica. La recuperación y reflexión de la práctica es un proceso que se ha intencionado para ayudarnos a ser mejores educadores: Identificar lo que pensamos sobre qué es educación, lo que creemos que es un buen maestro, lo que consideramos o no educativo, lo que hacemos realmente, lo que nos mueve, lo que nos hace sentir bien o lo que nos disgusta, para reflexionarlo y transformarlo. Lo que hacemos está permeado de lo que somos, de lo que pensamos y creemos sobre la educación, sobre los alumnos, sobre la institución, sobre los programas, sobre nosotros mismos y nuestra tarea.

La práctica educativa es esencialmente una práctica humana, como bien se señala en el libro de Fierro, Fortoul y L. Rosas (1998) *Transformando la práctica docente*. Desde muchas disciplinas se ha trabajado la construcción de la propia visión como una herramienta de ayuda

en nuestros procesos de crecimiento personal: quién eres, a dónde vas, qué haces y por qué, son preguntas básicas en estos asuntos. Sin embargo, estamos poco acostumbrados a este tipo de reflexión. Estos procesos, como todo en la vida, tienen sus lados amables y otros que no lo son tanto. Al volver la mirada hacia adentro encontramos cosas que no nos gustan, cosas que a veces ni siquiera sabíamos que estaban allí. El reconocimiento y reflexión sobre la historia personal, se incluye, según lo señala Bazdresch, (citado por Ibáñez Cornejo, 2002) como un proceso importante en este camino para ponernos en contacto con nuestra propia acción y transformarla.

La dimensión personal, aunque reconocida como importante, pareciera que queda subordinada o desligada del resto de las múltiples relaciones que conforman la práctica educativa. La formación, entendida sobre todo como un proceso personal de crecimiento y transformación, supone una responsabilidad y un compromiso personal no fácil de asumir. Además, requiere, entre otras cosas, interés, tiempo, disposición y apertura. Prioridades son recursos, no discursos.

Cuando se dice que sí interesa mejorar, se tienen que dedicar espacios, tiempo y sobre todo asumir el compromiso que implica este proceso. El tiempo y esfuerzo dedicados por algunas instituciones para que sus profesores realicen el llenado de formatos, de encuestas, reportes y estadísticas es — paradójicamente — mayor que el esfuerzo para que la docencia se mejore (Ibáñez, 2002). Por supuesto que las condiciones institucionales y grupales tienen que favorecerlo, pero tomar la excusa de que la institución no se mueve parece dejar fuera la posibilidad de que las personas, en este caso los maestros, crecemos con, sin o a pesar de las instituciones.

En los trabajos de formación con profesores, desde la primera sesión del curso, taller o espacio que se trate, se comienza a perfilar la necesidad de hablar de sí mismos, de reconocerse como personas que desempeñan una tarea de maestros.

Queda claro que ninguna persona es capaz de llegar lejos sin un equipo de trabajo con el que comparta un sueño en común. La construcción colectiva, el trabajo en equipo, la apuesta por la colaboración, las instituciones, programas y resultados de la formación docente están siendo objeto de cuestionamiento, entre otras cosas porque se percibe la educación/formación aislada de otras dimensiones de la profesión docente (salarios, condiciones de trabajo y de vida, mecanismos de ascenso, disposiciones organizativas, etcétera); desechan las condiciones reales del docente (motivación, intereses, conocimientos, tiempo y recursos disponibles, etcétera); ofrece una propuesta homogénea para “el profesorado” en general, en lugar de atender a las distintas clases y niveles de docentes y sus necesidades particulares; recurre a mecanismos de incentivos externos y a mecanismos de motivación tales como las notas, los ascensos y los diplomas, antes que a reforzar el objetivo del aprendizaje y mejorar la práctica docente; dirige a cada docente de manera individual antes que al grupo de docentes, el equipo de trabajo o la escuela como conjunto unificado; centra en el evento (curso, seminario, taller, etcétera) como instrumento privilegiado de enseñanza y aprendizaje, ignorando o descuidando otras modalidades tales como el intercambio horizontal, los debates entre colegas, la observación de clases, la enseñanza a distancia, el estudio personal, las visitas de estudios, etcétera.

La tarea docente se reconoce como un trabajo en solitario. Es el maestro ante su grupo, y sus problemas. El aislamiento, como lo menciona Fullan, M. y Hargreaves A.(1999) en el que trabajan los docentes lleva, entre otras cosas, a la acumulación de problemas sin resolver. Estar solo dificulta la transformación. Además de una metodología concreta que ayuda a la transformación, el trabajo de recuperar y reflexionar sobre nuestras prácticas, aporta un espacio poco intencionado de trabajo en grupo, de puesta en común de la problemática, inquietudes y logros que acompañan nuestros quehaceres. Se convierte en un lugar de encuentro, un grupo que ayuda a tener una mirada amplia, más allá de la propia tarea, que contemple la diversidad de posibilidades para construir juntos las preguntas y las respuestas. La información de lo que

hacen los colegas, los resultados de sus búsquedas e intentos por cambiar, por innovar, son una fuente importante de conocimiento.

Los profesores necesitan hablar de su cotidianidad, de lo que viven cada día, de sus frustraciones y miedos, de sus errores y aciertos, de cuestiones teóricas, de cuestiones prácticas y sobre todo, de sí mismos, de su persona. La necesidad de ser escuchados aparece permanentemente en los maestros. Los grupos de análisis sobre la práctica se aprecian, a decir de lo que manifiestan los profesores, como espacios en los que, además de lo ya dicho, se satisfacen las necesidades de pertenencia, de encuentro con sus pares. Los maestros reiteran que les resulta importante sentirse tratados como personas, respetados, aceptados, escuchados: en estos grupos hemos podido compartir intereses y utopías, tenemos un espacio para intercambiar puntos de vista, podemos compartir sentimientos profundos, aprendemos a criticar la propia práctica o mejorar el sentido crítico.

Estos grupos vienen a servir como espacios de aprendizaje conjunto, de punto de encuentro para el intercambio de ideas y de experiencias, para solucionar problemas, atender a la diversidad de los profesores y a sus valores humanos y profesionales

Ibáñez Cornejo concluye así: *“Reflexionar, analizar, transformar... de lo individual a lo intersubjetivo... un camino interesante, no simple ni mágico”* (2002, p.49).

2.3.2 Comunidades de Práctica

Las modernas teorías psico-pedagógicas sobre el aprendizaje insisten en que todo aprendizaje es un hecho social. Las personas aprenden a través de las interacciones que establecen con otras personas que también están aprendiendo. Se aprende a partir de ir construyendo estructuras cognitivas y estas se crean a partir de la interacción del aprendiz con su entorno, especialmente con su medio inmediato, y con los procesos de aprendizaje (Sanz, 2003). Todos los procesos de aprendizaje se dan dentro de un marco social. Las personas aprenden en el marco de un contexto social, donde influye la cultura y la interacción social, los cuales facilitan la interiorización de lo aprendido. De acuerdo con Katsenbach (2002) la

experiencia laboral crea y recrea el conocimiento de las personas, pero, al mismo tiempo, genera también un aprendizaje colectivo, más allá de aquello que se aprende de manera individual. Las personas aprenden realmente cuando comparten sus experiencias de trabajo con otras personas que se encuentran en situaciones similares. De esta manera el aprendizaje es, primero, un proceso interpersonal que luego se transforma en intrapersonal.

El análisis de las experiencias de aprendizaje organizativo aporta un dato de enorme interés para los procesos formativos: en cualquier organización, además del saber hacer individual, existe un saber hacer más grupal o social el cual, cuando es compartido, es fuente de aprendizaje. En cualquier organización existen numerosos grupos informales que permiten a las personas convertir su saber qué, generalmente adquirido a través de diversos procesos de aprendizaje y vividos de forma individual, en un saber hacer, construido a base de la experiencia, compartido con el resto de miembros del grupo y por ello es considerado como saber colectivo. El nexo de unión entre ambos saberes es la experiencia.

La ventaja de este enfoque es que, al situar la práctica de las personas en el centro del proceso de aprendizaje, es coherente con las propuestas psico-pedagógicas del aprendizaje, con las propuestas de ciclos y estilos de aprendizaje de las personas adultas, o cómo gestionar el conocimiento al nivel de una organización que aprende. Además, permite a las organizaciones enriquecerse del conjunto de conocimientos que tienen sus miembros y que son capaces de explicitar al reflexionar sobre sus actividades. Cuando un grupo de personas examina sus prácticas laborales, analiza lo que hace y cómo lo hace, convierten en explícito todo lo que sabe, independientemente de donde se haya adquirido el saber. Ello es muy útil para las instituciones si ellas saben retener este tipo de conocimiento.

Si la organización sabe recoger estos conocimientos individuales y proyectarlos, primero en el grupo, y después al resto de la estructura, el conocimiento se extenderá a través de procesos capilares contribuyendo al aprendizaje organizativo.

Wenger (2001) sintetiza las características esenciales de una comunidad de práctica y las diferencias con el resto de los grupos en internet, autodefinidos como comunidades. Afirma que: No todo aquello llamado comunidad es una comunidad de práctica... Son cruciales tres características:

a) *El dominio*: puesto que una comunidad de práctica se enfoca sobre un dominio de interés compartido.

b) *La comunidad*: en la consecución de los intereses de su dominio, los miembros se comprometen en actividades y discusiones conjuntas, se ayudan uno al otro y comparten información. Así es como forman una comunidad alrededor de su dominio y construyen relaciones.

c) *La práctica*: una comunidad de práctica no es meramente una comunidad de interés. Los miembros de una comunidad de práctica desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de manejar problemas recurrentes —en una práctica breve y compartida

Todos pertenecemos a comunidades de práctica y, a lo largo de nuestras vidas, nos incorporamos a otras más. El concepto de comunidad de práctica puede encontrar aplicaciones en diversos ámbitos de la vida social, pero en este reporte aborda básicamente dos, a saber: las organizaciones de negocios y la educación.

Estas comunidades, en primer lugar, nos ubican en un lugar de interés y conocimiento comunes para un grupo de profesores; además, promueven la disposición para compartir ideas, escuchar con atención, hacer preguntas difíciles y hasta exponer nuestra ignorancia individual; todo en el contexto de la educación.

No se pretende con ellas sustituir a la capacitación formal, pero sí alcanzar un mejor desempeño en el área específica de la comunidad al estar expuestos a diferentes puntos de vista y experiencias, al ventilar nuestras dificultades para enfrentar diversas situaciones y

escuchar sugerencias de otros, al leer textos relacionados, investigar y elaborar las tareas específicas de la comunidad, al observar a otros, al ser observados y recibir retroalimentación.

Una Comunidad de Práctica se conforma de dos ingredientes indispensables:

- Un grupo de profesores interesados en un área específica de la docencia, dispuestos a compartir experiencias, a externar sus debilidades, y a ayudar a otros a mejorar su desempeño; y
- Un líder de la comunidad con el conocimiento que le han dado la capacitación y la experiencia, con la disposición de dedicar su tiempo para llevar este proyecto al objetivo y con la personalidad para motivar a los demás a compartir su conocimiento

Wenger (2001) señala que cuando un grupo de personas, reunidas de manera informal, convierten sus saberes personales o sus saber hacer individuales en valores colectivos que se traducen en prácticas renovadas se dice que se trata de una comunidad de práctica. El fenómeno de las comunidades de práctica está asociado con la aparición de las organizaciones que aprenden, estas comunidades son, fundamentalmente, ámbitos privilegiados de aprendizaje.

El objetivo de las Comunidades de Práctica es desarrollar las capacidades y la creación e intercambio de Conocimiento entre sus miembros a través de un entorno colaborativo y de trabajo en equipo.

El término y el concepto de comunidad de práctica fueron propuestos a principios de los años noventa del siglo pasado a partir de las observaciones realizadas en varias empresas que habían ensayado formas nuevas de organización y de estructuración del trabajo. E. Wenger (2001) uno de sus máximos teóricos definió las comunidades de prácticas como grupos de personas que comparten su pericia y su pasión sobre unos asuntos e interactúan para seguir aprendiendo sobre esta materia, los miembros resuelven problemas, hablan con perspicacia y comparten información. Hablan sobre sus vidas, intereses y ambiciones. Cada uno de los miembros actúa como maestro y tutor de los otros, planifican actividades de la comunidad y

desarrollan herramientas y marcos de referencia que forman parte del conocimiento común de la comunidad. Con el tiempo estas interacciones mutuas y relaciones sirven para construir un cuerpo de conocimiento compartido y una seña de identidad.

Con las comunidades de práctica la propia organización se transforma, aprende y progresa. En muchas ocasiones se emplea el término comunidad de aprendizaje para referirse a estas comunidades. En el documento de la Comunidad Europea Memorándum sobre el aprendizaje permanente se hace una referencia muy explícita sobre el valor de las comunidades de práctica como ámbitos específicos de aprendizaje.

Todas las comunidades de práctica participan de unas características comunes que son:

- Están constituidas por personas que pertenecen a la misma organización.
- Sus miembros comparten unos modos de hacer las cosas, unas maneras de referirse a los hechos y unos valores: comparten unas prácticas.
- Las comunidades son informales, las organizaciones pueden fomentarlas pero no crearlas.
- Los miembros tienen pasión por los asuntos que cimientan las comunidades. Esta pasión contribuye a que las personas compartan y progresen en sus conocimientos colectivos.
- En estos grupos hay líderes y organizadores. Los primeros impulsan ideas nuevas y los segundos coordinan las actividades de aprendizaje y las iniciativas propuestas.
- Estas comunidades son estratégicas porque influyen en el desarrollo de la economía del conocimiento.

El análisis de las diferentes experiencias habidas entorno a las comunidades de práctica demuestra que son ámbitos idóneos para realizar los procesos de aprendizaje individual y, al mismo tiempo, desarrollar el aprendizaje organizativo. Una de las señas de identidad de estas comunidades es el aprendizaje. La idea de comunidad de práctica como comunidad de

aprendizaje recupera un postulado muy básico en muchas teorías psicopedagógicas: las personas aprenden en sociedad.

Las comunidades de aprendizaje cumplen varias funciones en relación a la creación, acumulación y difusión del conocimiento dentro de una organización. Para E. Wenger estas funciones son:

- Son nodos para el intercambio e interpretación de la información. Ello es así porque sus miembros tienen una comprensión compartida.
- Pueden retener el conocimiento de manera viva. Por ello las comunidades gestionan el conocimiento de manera muy diferente a los bancos o bases de datos o a un manual de procedimientos.
- Son muy útiles para compendiar las competencias de una organización. Los miembros de estos grupos discuten las ideas nuevas, trabajan juntos en los problemas de la organización y retienen las mejores soluciones.
- Mantienen la identidad de las organizaciones. Ello se debe a que estas comunidades se constituyen alrededor de temas o aspectos que unen a sus miembros.

Una comunidad de práctica es el marco adecuado donde las personas, al dialogar e intercambiar sus experiencias, ponen en común sus conocimientos. Ello favorece que el conocimiento sea un valor compartido. El diálogo que se produce en el seno de la comunidad invita a las personas a reflexionar sobre su experiencia en los términos establecidos por los teóricos del ciclo de aprendizaje y ello contribuye a que el aprendizaje sea efectivo. Además, el diálogo entre distintos puntos de vista, por lo general, suscita controversia y discrepancias que, en muchas ocasiones, se traduce en un conflicto cognoscitivo con lo cual también se favorece el aprendizaje.

El hecho de existir una práctica compartida por los miembros de la comunidad resulta relevante para el proceso de aprendizaje en el grupo, ya que las personas aprenden mejor aquello que está relacionado con la práctica que los une. Las comunidades de práctica crean

un nuevo espacio formativo que amplía los ámbitos formativos dentro de las instituciones. Probablemente será en el seno de estas comunidades donde las personas aprendan nuevas competencias profesionales de manera mucho más eficiente que a través de los procesos formales de aprendizaje.

En algunos casos estas comunidades se pueden integrar, sin la menor dificultad, dentro de los programas formativos y de Gestión del Conocimiento de una organización. Pero en general el proceso de asimilación de estas comunidades es más complejo, bien es cierto que estas comunidades tienen muchos efectos positivos para los aprendizajes, presentan algunos inconvenientes ligados a su carácter informal y a la dificultad de fijar el conocimiento que ellas producen. A pesar de estos inconvenientes, uno de los desafíos que tienen hoy las organizaciones es encontrar los modos y las maneras de hacer posible la proyección organizativa de los conocimientos desarrollados en estas comunidades de práctica

Los impulsores teóricos de estas comunidades animan a los responsables organizativos a tomar iniciativas para descubrirlas, impulsarlas y mantenerlas activas. Para ello se propone articular una estrategia simple basada en tres pilares: identificar las comunidades potenciales, proporcionar infraestructura para que funcionen y valorar cuál es su contribución efectiva a la organización. No obstante la aparente contradicción de esta propuesta es pedir a los directivos que gestionen e integren organizativamente unos grupos que, por su naturaleza son informales y se crean al margen de la organización.

El análisis de estas experiencias conjuntamente con la reflexión realizada entorno a las comunidades de práctica permiten identificar algunos rasgos que son útiles para diseñar un ámbito formativo nuevo, mucho más próximo a la realidad de quienes participan en los programas de formación continua.

Estas comunidades o grupos deberían caracterizarse a partir de los siguientes atributos:

- El origen de la comunidad de aprendizaje puede ser informal o utilizando algún grupo formalmente constituido. La organización puede facilitar la aparición de estas comunidades y aportar recursos para consolidarlas.
- Las comunidades se crean alrededor de un problema o de un aspecto a mejorar que preocupa a sus miembros. Estos aspectos son analizados y estudiados por el grupo y la profundización y la resolución de estas cuestiones pasan a ser el objeto de aprendizaje.
- La pertenencia a las comunidades y grupos es voluntaria.
- Los miembros de la comunidad son personas implicadas en los procesos analizados.
- Por lo general, son personas pertenecientes a diferentes unidades funcionales. Aunque, según sea la cuestión tratada pueden ser miembros de una misma unidad funcional.
- La dinámica de la comunidad estimula que cada uno de sus miembros tenga sus propios criterios y, ante las cuestiones analizadas, opinen y propongan sus propias alternativas para resolver los problemas.
- La actividad de la comunidad debe convertir el proceso de resolución de problemas o de mejora continua en una oportunidad de aprendizaje.
- Los miembros de la comunidad deben recibir una formación específica para relacionarse con otras personas, trabajar en grupo y analizar y resolver problemas.
- Las cuestiones a tratar por la comunidad deben ser consideradas importantes para la corporación.
- Muchas de estas comunidades desarrollan unas prácticas y unos signos de identidad grupal que sirven para cohesionar y dar sentido al grupo.

La adaptación de la experiencia de las comunidades de práctica a estos grupos más institucionalizados es muy sugerente porque permite aprovechar el potencial de aprendizaje existente a este nivel.

Como se ha dicho anteriormente la creación de estas comunidades, más o menos formales, no es una tarea fácil. Existen circunstancias, unas internas a las organizaciones y

otras asociadas a su entorno, que son escollos importantes para lograr consolidar estas experiencias.

En el ámbito interno las principales dificultades son:

- Se trata de una modalidad organizativa nueva y diferente a las conocidas en la mayoría de organizaciones.
- No existen aun suficientes experiencias que permitan extraer criterios globales de aplicabilidad.
- No se sabe demasiado bien como encajar estas unidades dentro del resto del organigrama y de las actividades de una organización.
- El carácter poco orgánico, espontáneo en algunas ocasiones o informal, se confronta con el carácter estable del resto de estructuras organizativas.
- Los directivos no saben cómo integrar estas unidades en sus estructuras de gestión.
- En algunas ocasiones, especialmente cuando estas comunidades no están vinculadas a la resolución de problemas, resulta complicado evaluar su eficacia y utilidad.

Probablemente el camino a recorrer sea doble. Por un lado promover e impulsar las comunidades de práctica en sus aspectos más primigenios, y por otra parte recoger algunos de los aspectos de estas comunidades e integrarlos en experiencias que, sin que sean tan espontáneas como las anteriores, permitan conseguir los mismos resultados en cuanto a los objetivos de aprendizaje. Las tecnologías de la información y de las comunicaciones son muy útiles para fomentar y consolidar estas comunidades de aprendizaje, bien las más genuinas como las que puedan resultar de la adaptación, para tal fin, de otros grupos existentes en una corporación.

Gracias a las herramientas tecnológicas algunos grupos informales de las organizaciones pueden convertirse en verdaderas comunidades de práctica o estimular a que personas, de manera espontánea, creen estas comunidades. Pero al mismo tiempo, estos mismos recursos tecnológicos, permiten convertir algunos de los grupos existentes en las organizaciones en

comunidades de aprendizajes. Como muy bien dicen los patrocinadores de estas iniciativas, con ellas, no tan solo se están poniendo las bases de nuevos sistemas de aprendizaje, sino también nuevos modelos de cómo pueden ser las organizaciones del futuro si ellas se estructuran sobre la base del conocimiento. Porque como muy bien dicen Wenger y Snyder (2001) se está emergiendo una nueva representación organizacional que promete integrar las estructuras existentes y estimular básicamente el compartir el conocimiento, el aprendizaje y el cambio.

2.4 Aprendizaje Organizacional

2.4.1 ¿Qué son las organizaciones?

De acuerdo con Hall (2003) las organizaciones son un componente dominante en la sociedad contemporánea, se nace y se muere en ellas. Trabajamos en organizaciones, incluyendo las actividades al aire libre se realizan en alguna clase de ambiente organizacional. Las organizaciones tienen la capacidad de hacer mucho bien o mucho mal, aunque la gran mayoría se encuentran en un punto intermedio.

Por naturaleza las grandes transformaciones sociales en la historia se basan en la organización. Un ejemplo es el imperio romano, la divulgación del cristianismo, el crecimiento y desarrollo del capitalismo y así mismo el socialismo se han logrado por medio de organizaciones, y que decir de los temas que confrontan a la sociedad contemporánea no pueden entenderse sin una consideración y comprensión de sus contextos organizacionales: el terrorismo, los abortos, la energía nuclear, el desempleo, etc. La mención de ello es con la intención de hacer notar la importancia de las organizaciones.

En la actualidad diferentes disciplinas humanísticas y sociales —filosofía política, sociología, ciencia política— se encuentran embarcadas en un fuerte y relativamente largo debate en torno a cuál es el orden social, la forma de organización social más favorable para la existencia humana; es decir, esas disciplinas buscan estudiar y fundamentar cuál es la manera

de organización social y política que resuelve mejor las aspiraciones de los hombres en torno a problemas de convivencia, gobierno, justicia social, igualdad, oportunidades de desarrollo, etcétera, de los miembros de una sociedad o un pueblo.

Los avances de la ciencia, de la técnica y del arte del mundo moderno exigen cada vez más que las organizaciones cumplan con mayor calidad y transparencia en los propósitos que se plantean, es decir, la razón de su existencia, su misión. De ahí, la importancia que tiene hoy en día el estudio de las teorías organizacionales que dan cuenta de cómo nacen y cómo vienen creciendo las formas de organización, sus limitantes y fortalezas, así como las implicaciones que todo ello tiene en el desarrollo de la sociedad. La posibilidad de cambiar la sociedad y de transformar las organizaciones depende de la capacidad que se vaya teniendo para reinterpretar la realidad. Lo anterior establece la posibilidad de tener nuevos elementos que permitan fortalecer el impulso de nuevas acciones que mejoren los procesos y los productos del quehacer organizacional. Sin embargo, el acercamiento a esta posibilidad nos debe llevar previamente al conocimiento más profundo de lo que es una organización, lo que significa llevar las imágenes organizativas a posibles marcos para la acción transformadora. En este sentido Morgan (1997) expresa que “Las organizaciones son sistemas abiertos que necesitan administración cuidadosa para satisfacer y equilibrar sus necesidades internas y adaptarse a las circunstancias ambientales o del entorno”.

En la actualidad existe un gran interés por el estudio y el análisis crítico y reflexivo acerca de lo que los teóricos entienden y manejan en relación a las organizaciones. En referencia a esto Peter Senge (1998), define una organización que aprende, como aquella que expande continuamente su capacidad para construir futuro. Es la integración de talentos y funciones, en una totalidad productiva.

Las organizaciones tienen la facultad de aprender a través de las personas que la integran, por lo cual, la formación y el desarrollo de las personas son un elemento fundamental en el proceso del aprendizaje organizacional. El aprendizaje individual, no garantiza el

aprendizaje organizacional. Adicionalmente, el aprendizaje en las organizaciones no es la sumatoria de los aprendizajes de sus miembros. Las organizaciones desarrollan visiones, valores, conceptos y desarrollos propios, que tienden a permanecer, independientemente del ingreso y retiro de talento humano.

Senge (1998), menciona que ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización y de órdenes a los demás. Las organizaciones que cobraran relevancia en el futuro serán las que descubran como aprovechar el entusiasmo y capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización.

La cultura organizacional es el conjunto de conductas, creencias compartidas y valores que los miembros de una institución tienen en común. Constituye el repertorio de concepciones y costumbres que influye en las decisiones cotidianas. Esta forma de pensar o actuar se manifiesta en todo el proceso educativo ya sea en los hábitos de trabajo, la exigencia de orden y limpieza, la puntualidad, el uso racional de recursos, la forma de gratificar, cohesionar, celebrar acontecimientos, el estilo de evaluar, la disciplina y las interacciones entre los miembros. Muchas veces los directores o líderes, motivados y orientados por los valores, sirven como referentes y establecen los estándares de desempeño, motivan a los miembros, confieren un carácter especial y constituyen un símbolo para todos.

2.4.1 Las Organizaciones de Aprendizaje.

Argyris y Schon (1978) sostienen que básicamente las organizaciones que desarrollan el aprendizaje organizacional inician con simples procesos antirrutinarios, que no cuestionan la estructura de la organización, sus interrelaciones con el entorno, sus valores o sus procesos de toma de decisiones. Luego entra en un segundo nivel en el que se busca la reestructuración organizacional, siempre partiendo desde el aprendizaje

Las organizaciones que aprenden se definen como aquellas que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros, que se transforman continuamente para satisfacer las exigencias del medio. La clave es entender el aprendizaje como inseparable del trabajo cotidiano donde se

crean espacios para abordar los problemas, aclarar diferencias, crear sentido de pertenencia y apropiación de metas y objetivos institucionales. “Las organizaciones inteligentes son posibles porque en el fondo todos somos aprendices. Y son posibles porque aprender no sólo forma parte de nuestra naturaleza sino que amamos aprender. Cuando se experimenta una situación positiva de trabajo en equipo, de pertenecer a una gran institución sentida así colectivamente, hay que considerar que ese equipo o Institución no eran magníficos desde el principio, sino que aprendieron a generar resultados extraordinarios(Senge, 1998).

Para innovar la organizaciones inteligente y construir organizaciones con autentica capacidad de aprendizaje, aptas para perfeccionar continuamente su habilidad para alcanzar sus mayores aspiraciones, Senge (1998) integra por cinco componentes o disciplinas. Las define de la siguiente manera:

- a) Pensamiento sistémico como forma de conceptuar al todo; percepción de la totalidad como un todo estructurado en un sistema, en oposición a la idea de que el mundo funciona por fuerzas separadas y desconectadas entre sí que sólo interactúan circunstancialmente. De esta manera “el pensamiento sistémico es el marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas... para que los patrones totales resulten más claros, y para ayudarnos a modificarlos” (p. 16).
- b) Dominio personal, desarrollo de la capacidad del individuo de apreciar y valorar la realidad con objetividad. Aprovechar sus energías en el diseño de estrategias que permitan alcanzar lo que se persigue sin distraerse en tareas innecesarias. Concentración en el rendimiento lleva a optimizar el esfuerzo individual y colectivo.
- c) Modelos mentales, actitud que lleva a exponer las percepciones o imágenes que se tienen de la realidad en su conjunto para someterlas a una profunda revisión pública; en un permanente ejercicio de exposición de las percepciones individuales, se busca saber confrontar la actitud indagatoria del sujeto con su actitud persuasiva para equilibrar y armonizar la relación de aprendizaje en equipo.

- d) Construcción de una visión compartida, definición de objetivos que vayan más allá de circunstancias, coyunturas o perspectivas personales. Se trata de la definición de metas de largo alcance, una “imagen de futuro” (Senge, 2000; p. 18), superando visiones individuales hacia una visión compartida en la conjunción de principios y prácticas rectoras. “La práctica de una visión compartida supone aptitudes para configurar “visiones de futuro” compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento. Al dominar esta disciplina, los líderes aprenden que es contraproducente tratar de imponer una visión, por sincera que sea” (p.19)
- e) Aprendizaje en equipo, disciplina que lleva a conjuntar el potencial de cada individuo; superar la inteligencia de cada uno de ellos y desarrollar “aptitudes extraordinarias para la acción del trabajo en equipo. La estrategia se centra en el diálogo como la forma de exponer a través del grupo significados para descubrir percepciones que no se alcanzan individualmente (p.19) más allá de la confrontación de ideas donde se antepone la dominante. ¿Cómo aprovechar las potencialidades individualidades en un trabajo coordinado de equipo? Para Senge el trabajo en equipo “es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo... si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender” (p. 20).

El aprendizaje organizacional es fundamentalmente una actividad social, ya que se da cuando el conocimiento y las habilidades se ponen en práctica, se critican y son integradas como oportunidades para optimizar el aprendizaje y efectividad en el ámbito laboral. Admite un aporte activo de las personas que inician procesos a través del cual explora y descubren nuevos conocimientos a partir del quehacer cotidiano en la búsqueda de respuestas y soluciones a problemas definidos en conjunto.

Mediante el análisis teórico y práctico de lo que se describe como aprendizaje organizacional, se puede afirmar que es mediante este proceso es como se logra transformar

en una organización las practicas, aptitudes, disciplinas especificas construyendo mediante esto organizaciones inteligentes, con niveles más altos de diversidad, compromiso, innovación y talento.

2.4.3 Escuelas que Aprenden

Las instituciones educativas no son simples lugares de encuentro entre profesores individuales y masas de estudiantes; las escuelas deben ser vistas como sujetos institucionales, con vida y dinámicas propias, que trascienden las de los individuos y grupos que las conforman.

La historia muestra que los centros educativos exitosos tienen una vida institucional activa, cuentan con una comunidad de profesionales enlazados en torno a un proyecto compartido, desarrollan un clima humano positivo e integran a los alumnos, a los padres de familia y a la comunidad local en un proceso significativo para todos. El surgimiento de este tipo de dinámicas internas en los centros educativos es posible, cuando desde los niveles de dirección del sistema escolar se exigen, promueven, apoyan, incentivan, evalúan, informan y premian los procesos educativos innovadores y sus resultados, con un claro énfasis en el fortalecimiento institucional.

Si bien no puede haber definiciones precisas, un centro educativo que aprende y se desarrolla es aquél en que tanto directivos, docentes, estudiantes y padres de familia comparten una visión común, tienen expectativas altas sobre lo que se espera del trabajo educativo, tienen un vínculo significativo con la comunidad y las organizaciones de su contexto. En dichos centros existe apertura a la evaluación, a los cambios y a la innovación, disposición a seguir aprendiendo a partir de actitudes y prácticas de indagación e investigación. De acuerdo con Bolaños y Bello (2002) tanto los directivos como los docentes están comprometidos con la mejora continua de los procesos y se constituyen como una comunidad de trabajo y de aprendizaje, donde hay liderazgos compartidos y democráticos. Los centros educativos pueden convertirse en instituciones que aprenden y se desarrollan si es que se conjugan una serie de factores internos así como condiciones externas referidas al contexto social y político.

Por tanto, el desarrollo institucional de los centros educativos es fundamental para mejorar la calidad de la educación, y para que los diversos esfuerzos, tanto del Estado como de distintas organizaciones e instituciones de la sociedad civil, tengan mejor sentido. No hay que olvidar que en los centros educativos y en sus aulas, con todas sus particularidades, es donde se define el sentido final y real de las políticas educativas.

2.5 La Reflexión de la Práctica en la Formación Inicial

La reflexión de la práctica en los procesos de formación inicial de profesores se encuentra bastante difundida en el ámbito internacional; sin embargo, es necesario realizar mejores esfuerzos de investigación acerca de este campo como condición para conocer sus alcances y límites, e introducir mejores estrategias que contribuyan a elevar los niveles de reflexión y sus efectos en la calidad educativa. La práctica educativa y la práctica reflexiva, ambos procesos son fundamentales para comprender al educador, como ser histórico social, como sujeto teórico y práctico, así como para proveer condiciones para el desarrollo y la mejora educativa en general y la independencia crítica de los docentes (Martínez y Ponce, citados por Ponce, 2002).

La reflexión sobre la práctica de los educadores puede jugar diversas funciones: es útil tanto para tomar conciencia de esos saberes tácitos, espontáneos y automáticos que ocurren en la vida profesional; es recurso para la formación de los nuevos profesores que aprenden de la observación y reflexión de las acciones del profesor experimentado como de las propias acciones.

En otros trabajos citados por Ponce (2002, p.62) se informa la incorporación de diversas estrategias para promover la reflexión de la práctica, como el análisis de la toma de decisiones recuperadas de las experiencias de los estudiantes en los salones de clase (Maheandy y otros, 1993), la autoevaluación continua a través de diarios de campo (Palmer, 1992), el estudio de casos (Kleinfeld y Noordhoff, 1991), entrevistas (Joachim y Klotz, 2000), el portafolio (Wilcox,

1996), o el desarrollo del método de microenseñanza. A la práctica reflexiva se agregan ocasionalmente nuevos elementos bajo la influencia de diversas concepciones filosóficas y teorías pedagógicas - como el constructivismo, la pedagogía crítica-. La metodología llevada a cabo consiste en ciclos de auto observación y autorreflexión para la comprensión de las acciones de los profesores:

- 1) recogen datos descriptivos,
- 2) analizan esos datos,
- 3) estudian cómo es que la situación o la actividad podría haber sido diferente, y
- 4) crean un plan que incorpora nuevas ideas o posibilidades.

La práctica reflexiva es útil para el desarrollo de los estudiantes, pero también de los propios mentores, siempre y cuando éstos reciban una preparación adecuada. Los beneficios reportados consisten en el mejoramiento de las capacidades profesionales de los docentes, de su autoestima, del desarrollo reflexivo acerca de sus propias creencias y de su competencia para la colaboración

En América Latina también se llevan a cabo prácticas reflexivas en la formación inicial. La mayoría de los modelos, tanto de formación inicial como continua, combinan asignaturas teóricas (pedagógicas) con la sistematización y reflexión de la práctica. Ponce (2002, p.63), menciona que Messina informa cómo el enfoque de la práctica reflexiva en los procesos de formación de docentes iniciales en América Latina se ha asociado además a la pedagogía crítica, la investigación desde la práctica, la enseñanza reflexiva y la necesidad de conformar al profesor como investigador.

También señala a Pruzzo, aludiendo que la ausencia de una teoría ligada a la práctica provoca que los estudiantes que observan y registran prácticas de profesores en servicio, en lugar de recuperar las acciones más significativas, se fijan en datos de sentido común y en los comportamientos externos, los cuales no aportan datos acerca de las estrategias didácticas empleadas por los profesores

La práctica reflexiva se encuentra bastante difundida internacionalmente en los procesos de formación inicial. Diversos reportes indican que, si se respetan determinadas condiciones y recursos, la reflexión de la práctica de los docentes en servicio y la propia práctica sí contribuye a mejorar las competencias profesionales. Pero también se puede percibir que debe tenerse cuidado en su implantación, y que no deben exagerarse sus posibilidades.

“No hay que olvidar que el currículo real encuentra su razón de ser en la práctica educativa”

Martha Casarini.

Capítulo III. Metodología

3.1 Enfoque metodológico

El docente realiza de manera diaria una serie de actividades, su quehacer recibe el nombre de práctica educativa. De acuerdo con Becerril (1999) es un conjunto de acciones que se organizan día a día por parte del maestro, en los que se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas. Indudablemente la práctica educativa es un espacio permanentemente de reflexión, interpretación, observación y crítica.

La práctica educativa es un objeto de estudio que se adapta muy bien a las características de la investigación cualitativa (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001, p. 32), ya que reúne ciertas condiciones: el investigador permanece en el terreno, hace observación participante, elabora diarios de campo y registros de sus observaciones, interactúa con las personas y actúa en un contexto natural; en la construcción del objeto de estudio, el investigador categoriza la información y da sentido a los lugares, los momentos y las acciones en el proceso mismo de la investigación.

De acuerdo a lo analizado en el texto de Taylor y Bodgan (1978), esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo (fenomenológico) pues se centra en el objeto de estudio es el análisis de la práctica educativa, entendida como una actividad intencional, humana y social, de sujetos de estudio inmersos en contextos diferentes.

La investigación cualitativa tiene significados diferentes, destaca uno sobre el que dice busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (como vive, se comporta y actúa la gente, que piensa, cuales son sus actitudes. *Patton* (citado por Hernández, 2003) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas

interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. Se considera con un enfoque cualitativo porque atiende aspectos relacionados con las conductas, actitudes, cualidades y creencias de los sujetos (alumnos, docentes y directivos de las escuelas normales de Sonora).

Las decisiones que se toman a lo largo de la realización de una investigación cualitativa pueden considerarse previamente, pueden planificarse y la concreción de ésta se realiza, por lo común, en un estudio de caso, o lo que es lo mismo, la selección del escenario desde el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuesta a las cuestiones de investigación.

De acuerdo con Stake (1999) a través del estudio de caso se describe el *cómo* y el *por qué* de la práctica educativa, desde su contexto y se realiza el análisis para ver cómo se manifiestan y evolucionan los fenómenos que en este caso observan esta temática.

El estudio de casos se realiza sobre una situación particular la cual se suscita en un contexto específico, del cual nos interesa conocer aspectos relevantes que inciden en el actuar de las personas inmersas. García, Gil y Rodríguez (1999) mencionan que todas las definiciones de estudio de caso implican un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

Al igual que Stake (1999) estos autores señalan que un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular, etc. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales objeto de estudio.

Stake (citado por García, Gil y Rodríguez, 1999) opina que a través de los objetivos que orientan los estudios de caso también son los que guían a la investigación en general: explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar. (pág. 99).

Los pasos que se tienen que seguir para realizar una investigación con estudio de casos son los siguientes considerando lo que nos dice Stake (1999):

- Selección de casos
- Formulación de generalizaciones

- Formulación de los temas
- Evolución de las preguntas temáticas
- Preguntas informativas generales
- Preguntas para recoger datos clasificados
- Interpretación
- La recogida de datos
- Análisis e interpretación
- La triangulación
- Redacción del informe

La investigación realizada se apoyó también en la investigación-acción, ya que al analizar acciones humanas y situaciones sociales, según McKernan, (2001) pueden ser susceptibles de cambio o mejora asumiendo el proceso de autorreflexión como un elemento esencial para ello. La investigación-acción aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001)

A través de la investigación cualitativa es posible reflexionar críticamente sobre la cotidianeidad de la práctica docente, que como se ha mencionado, implica una trama de relaciones que la convierten en una realidad compleja que, para mejorarla es necesario primero comprenderla, ya que resulta sumamente inútil pretender cambios renovadores y profundos en la práctica docente si no se conoce y tiene en cuenta la realidad que se quiere modificar. Dicha reflexión permitirá también que los docentes recuperen dos elementos fundamentales: su experiencia y su saber pedagógico, (Fierro, Fortoul y Rosas,1999) de suma importancia si consideramos que la construcción de la propia identidad profesional se elabora a partir de la práctica (Esteve, J., 1998) y que aprender a enseñar puede definirse como un proceso de revisión de los propios pensamientos y conductas para reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos, confrontar ideas y convicciones, buscar el desequilibrio como ingrediente principal del concepto de cambio. (Fierro, et.al.1999; Kennedy, M., 2000).

3.2 Método de Recolección de Datos

El método empleado para recolectar los datos acerca de la práctica docente del profesorado de la ENEF es el estudio de casos. La elección de éste se determinó por considerar la práctica docente de una institución formadora de profesores un fenómeno complejo donde es posible la existencia de información incompleta o donde la contrastación resulta difícil, por las características de los participantes y del fenómeno mismo, lo que corresponde a una característica propia de los estudios de caso

3.2.1 Instrumentos para recolectar información y análisis de datos.

La intención de esta investigación fue describir de manera objetiva los hechos observados en la ENEF, la práctica educativa es esencialmente una práctica humana, en el proceso educativo, siempre hay una permanente relación con el otro: con el alumno, con el director, con los colegas, con el contenido, con los padres de familia, con la sociedad, etc.

Para este proyecto de investigación, se eligieron los siguientes instrumentos para hacer la recopilación de datos.

La *entrevista semiestructurada* (anexo 7) fue seleccionada porque permitía obtener información de las *Dimensiones personal, institucional, social, valoral y didáctica*. En el caso de la dimensión personal se empleará lo que Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) denominan entrevista biográfica (anexo 1) para denotar una forma de obtener una narración de las vidas de los participantes” en nuestro caso, de los tres profesores del área de acercamiento a la práctica, centrándose en su historia profesional o narración de su carrera profesional, con el fin de poder contar con información que permita explicar las reacciones de los sujetos de estudio a determinados escenarios o acontecimientos.

De entre las diferentes modalidades de entrevistas se eligió la entrevista semiestructurada o entrevista basada en un guión. En este tipo de entrevistas se cuenta con un guión de preguntas o cuestiones exploratorias cuyo orden puede alterarse según las reacciones de los entrevistados y aunque las preguntas sirven como punto de referencia, lo fundamental

del guión son los temas y objetivos que se consideran relevantes al propósito de la investigación. Por su flexibilidad en el orden de las preguntas permite una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador. Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) y Ander-Egg, E. (2003).

La *Autoevaluación* (anexo 2) es un instrumento valiosísimo para una evaluación docente, y como comenta Fierro (1999) es una forma distinta para abordar la práctica docente que se basa en el respeto profundo y en el reconocimiento de la importancia del trabajo que realizan los maestros; en el convencimiento de que solamente *con ellos y desde dentro* es posible transformar la educación; en la convicción de que considerarlos *sujetos y protagonistas* de sus propios procesos de formación, en este caso se utilizó también la técnica de FODA (anexo 3), con la cual los docentes autoevaluaron las oportunidades internas y externas que tienen para desempeñar su labor educativa, con la finalidad de que identifique las áreas susceptibles de mejora en las dimensiones didáctica y valoral.

Se decidió utilizar la *observación* para estudiar situaciones tal como se dan en la vida social o grupal, particularmente en el ámbito de la escuela, lo que se buscó es poder observar *in situ* los fenómenos naturalmente producidos y al mismo tiempo como un instrumento que permitió recoger datos complementarios y en algunos casos para contrastar las informaciones recabadas con otros instrumentos. Se utilizó una Guía de observación estructurada que maneja una escala de estimación dicotómica (anexo 4 y 5) con aspectos relativos a las sesiones, sobre la práctica educativa de los sujetos de investigación, lo que permitió la triangulación con los resultados de los cuestionarios del profesor y los alumnos.

Con el fin de reunir información sobre la dimensión institucional y social, de la gestión escolar, la capacitación y el desempeño académico de los profesores, así como el perfil de egreso de los normalistas de la ENEF, se realizó la revisión de documentos que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) se consiguen datos para la interpretación de hechos.

Así mismo, los datos obtenidos de directivos y docentes de ENEF (anexo 6 y 7). El *cuestionario* es una de las modalidades o formas de aplicar el método de encuestas. Se trata de un procedimiento de recopilación de datos cuya característica fundamental es la de utilizar un cuestionario en el que los encuestados contestan por sí mismos, es decir, sin intervención directa de ninguna de las personas que participan en el trabajo de campo, por ello debe contener instrucciones bien precisas.

3.3 Procedimientos para la Recolección de Datos

Antes que nada se estableció comunicación con el Director y subdirectora, los alumnos y los docentes de la ENEF para pedirles su consentimiento para participar en la investigación, también se acordó con ellos los tiempos para la aplicación de los instrumentos, lo cual permitió organizar una pequeña agenda para una mejor organización.

Para la *observación* se manejó una libreta de notas en la que se registraron las observaciones realizadas, se elaboró un guión para la observación.

Para la *entrevista*, esta es semiestructurada, se utilizó un cuestionario como guía. Se procuró darles confianza y que se sientan como en una charla informal. Los *cuestionarios* que se aplicaron se distribuyeron entre los participantes.

Se realizó una revisión del plan de estudios 2002 de la LEF, haciendo énfasis en el perfil de egreso del futuro educador físico, y en la descripción de las asignaturas del área de acercamiento a la práctica escolar, con la finalidad de recabar información que oriente al análisis, así mismo se revisaron los resultados del programa de seguimiento y evaluación que se implementó a nivel nacional con el plan de estudio, en el cual lleva un seguimiento de los resultados obtenidos en cada semestre que se cursa de la licenciatura

3.4 Definición del Escenario

Esta investigación tiene como universo la escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”, ubicada en Hermosillo, Sonora, fundada en 1982, a la fecha es la segunda ocasión en que se implementa un nuevo plan de estudios, uno en 1984 y el plan LEF

2002. En el transcurrir de los años, se ha contratado a docentes de la entidad, actualmente cuenta con un director y una subdirectora académica, 12 docentes de base, del Área de Acercamiento a la Práctica Escolar son tres profesores, incluyendo a quien escribe estas líneas.

3.4.1 Participantes

Los profesores que conforman la muestra estuvo integrada por tres profesores dos hombres y una mujer, tienen en común su experiencia previa trabajando con el plan de estudio del 84, también su participación en los cursos de capacitación que ha ofrecido el PTFAEN. Uno de los docentes tiene título de químico biólogo y licenciatura en educación física, con diez años de experiencia en la docencia, quien esta a cargo del grupo de primer semestre conformado por 25 alumnos de nuevo ingreso; el otro profesor es licenciado en educación física, y tiene 17 años de servicio docente, es responsable del grupo de tercer semestre y cuenta con 24 alumnos, la profesora también es Licenciada en educación física y esta por terminar la Maestría en Educación, y cuenta con 18 años de servicio, quien cumple su función como docente con el grupo del quinto semestre con 33 alumnos; los tres han trabajado en escuelas oficiales de educación básica (preescolar, primaria o secundaria).

Los alumnos que también formaron parte de esta muestra son alumnos de 7º semestre que lo integran 24 alumnos, conformando un solo grupo, cuyas edades oscila entre los 19 y 25 años, con procedencia de diferentes municipios del estado. Se eligieron al azar 10 alumnos de cada grupo, (1º 3º, 5º y 7º) para la entrevista y cuestionario.

Al ser la educación un espacio social, el docente se encuentra incluido en una red de relaciones que lo ubican en un lugar con ciertas exigencias, y lo colocan en cierta relación de poder con el otro. La práctica docente contiene múltiples relaciones por lo que su análisis se torna complejo, para facilitar el estudio de estos profesores, se organizan dichas relaciones tomando como referencia las dimensiones, estudiadas por Fierro, Fortoul, y Rosas en su obra Transformando la Práctica Docente (1999) : la dimensión personal, interpersonal, social y

institucional y valoral en la que se desempeñan los profesores de la Academia del Área de Acercamiento a la Práctica Escolar.

*Nuestra intervención en el diseño de la enseñanza podrá darse en la medida que dominemos el saber y el saber hacer que implica el diseño de un curso.”
González y Flores*

Capítulo IV.

Presentación de Resultados

La educación del Siglo XXI, concibe al docente como un profesional reflexivo e investigador como parte de su perfil , pues la reflexión, indagación y la investigación son parte de la naturaleza misma de la práctica docente. Ésta práctica educativa requiere que el profesor adquiera el compromiso de formación permanente y una actitud autorreflexiva y comprometida con la educación.

El maestro, en su práctica cotidiana, tiene presentes conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de su formación como maestro, y más allá de sus conocimientos técnicos; estos mismos conocimientos permiten que se establezca un sistema de aprendizaje informal (comunidad de aprendizaje) entre los docentes sobre todo es necesario que se compartan enfoques, problemas, necesidades sobre temas establecidos, asimismo se reflexiona sobre situaciones comunes, y se atreven a sondear nuevos procesos y estrategias (Wenger,1998), por lo que su característica es generar un sentido de identidad y de pertenencia al grupo con los proyectos en común.

Parte crucial en el proceso de análisis de la práctica es la relación con el otro y con el conocimiento; las condiciones de formación que tenemos como profesores se caracterizan por un trabajo individualista. Pero, sí es posible avanzar, construir e investigar desde nuestra propia práctica; a través de converger con otros colegas, intercambiando experiencias, investigando y teorizando su profesión, haciendo referencia al ir y venir de lo colectivo a lo individual, y viceversa, es como se logra transformar la práctica docente, el proceso de formación en las

reuniones de academias está dando la oportunidad de analizar, criticar, reflexionar y proponer estrategias de transformación.

En este apartado se presenta en forma objetiva, los datos obtenidos por medio de la aplicación de los instrumentos, con la finalidad de obtener información sobre la práctica docente de los profesores del área de acercamiento a la práctica de la ENEF, después de ser implantado un nuevo Plan de estudios en la Licenciatura de Educación Física, 2002.

Los instrumentos utilizados han arrojado como resultado un universo de información una gran cantidad de datos colectados durante el estudio, se ha seleccionado solo aquellos que de manera esencial responden a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo uno. Dentro del proceso para realizar el análisis cualitativo se hace una clasificación de toda esa información organizándolas en categorías e indicadores.

La práctica docente conlleva variadas relaciones, mismas que hacen complicado su estudio, para facilitar ese análisis se han tomado de referencia las dimensiones estudiadas por Fierro, Fortoul, y Rosas (1999), estableciéndolas como categorías: la dimensión personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de estas destaca un conjunto de indicadores en particular sobre el trabajo docente.

1. Dimensión personal

Datos generales, Motivación por la docencia, Autoevaluación

2. Dimensión interpersonal.

Relaciones establecidas (alumnos-profesores-directivos), Trabajo en equipo, Ambiente laboral.

3. Dimensión institucional

Escuelas normales y la formación inicial, Licenciatura en educación física, Perfil de egreso, La ENEF, Misión y visión de la ENEF, Fortalezas y debilidades de la ENEF, Actualización profesional, Misión y visión compartida, Trabajo colegiado y academia.

4. Dimensión didáctica

Dominio curricular, Rol docente, Proceso enseñanza aprendizaje, Planeación, Evaluación, Metodología, Competencias y habilidades docentes, Análisis y reflexión de la práctica.

5. Dimensión social

Impacto social (entorno político, social, económico y cultural), Comunicación, Función social del profesor de educación física,

6. Dimensión valoral

Promoción de valores por parte del profesor y Valores que se promueven en la ENEF

Una vez que se han establecido estas categorías iniciamos con la presentación de los resultados.

4.1 Análisis e Interpretación de Resultados

4.1.1 Dimensión Personal.

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999) La práctica docente es en principio una práctica humana, donde el maestro como individuo es una referencia fundamental, siendo un individuo con ciertas cualidades, características y dificultades que lo identifican; con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación.

Estos datos son colectados a través de las entrevistas en las que se les cuestiona sobre su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela, los motivos que los llevaron a elegir el magisterio como actividad profesional; el aprecio que sienten por su profesión así como el grado de satisfacción que experimenta cuando mira su trabajo y trayectoria docente.

Datos generales: Obtenidos de los cuestionarios y entrevistas realizadas a alumnos y maestros (anexos 6 y 1) (anexo 1) arrojan datos que permiten conocer el semestre que cursan los alumnos que son atendidos por los docentes del área de acercamiento a la práctica escolar

(3º, 5º y 7º semestre), cuyas edades oscila entre los 19 y 25 años, el número de materias que han cursado en la ENEF así como el número de maestros que los ha atendido en las asignaturas

En la entrevista (anexo 1) realizada a los docentes de la ENEF se obtienen los datos personales de los profesores del área de acercamiento a la práctica escolar, su nivel de estudios, antigüedad y preparación profesional. Este último corresponde a los conocimientos que requiere el docente para desarrollar su función y que contribuyen a elevar el nivel de competencia profesional

En este sentido se corroboraron los datos de los sujetos de estudio, la edad de los docentes oscila entre los 37 y 42 años, su preparación profesional mínima es de licenciados en educación física, la profesora esta por terminar una maestría en educación y uno de los profesores tiene un título de químico biólogo, el tiempo que tienen ejerciendo su profesión en la ENEF es de 10 a 18 años. El mismo instrumento nos informa que los tres profesores tienen en común su experiencia trabajando con el plan de estudio del 84, también su participación en los cursos de capacitación que ha ofrecido el PTFAEN. Los tres han trabajado en escuelas oficiales de educación básica (preescolar, primaria o secundaria).

En la entrevista (anexo 8) realizada a los directivos proporciona referencias como:

- Director, con 25 años de servicio y seis como director de la ENEF, con maestría en Educación física, licenciatura en física química,
- Subdirectora académica, maestría en educación física, licenciada en educación básica, diplomado en danza, con 21 años de servicio y tres en la subdirección.
- Ambos han sido docentes en la ENEF.

Casarini (2002) menciona que el currículo real (vivido) es la puesta en práctica del currículo formal, y que no se debe olvidar que el currículo real encuentra razón de ser en la práctica educativa, donde se habrán de realizar modificaciones que se requieran para ajustarse al plan curricular.

Motivación por la docencia. Durante la entrevista (anexo 1) a los docentes se recuperó su opinión sobre las satisfacciones que le proporciona la docencia, respondiendo que las distintas satisfacciones que los motiva a seguir como docentes es apoyar a los alumnos en las diferentes actividades, lograr cambios actitudinales en ellos. Lortie (citado por Fullan y Hargreaves, 2000) las llama *compensaciones de la docencia*. También los motiva el hecho de intercambiar experiencias con los mismos docentes, trabajar con alumnos de diferentes edades, estar en constante aprendizaje, los profesores han evidenciado preocupación y esfuerzo por su aprendizaje y entusiasmo por la docencia y las asignaturas..

El logro de cambios en los estudiantes, en cuanto a la concepción que tenían de la licenciatura y la apatía inicial hacia el plan de estudios, es una gran motivación para los docentes, mismos que los obliga a conocer mas y mejor a sus alumnos para dar seguimiento acertado a sus actitudes y aprendizajes. Es por ello que comprender su práctica docente, les ayuda a asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción con el fin de reconducirla o mejorarla, también significa nutrir la motivación y asumir la autonomía en el proceso

Carlos Tedesco (1997) comenta que la transición de la formación inicial al desempeño profesional es un momento crucial en el proceso de construcción de un docente, señalando que algunos puestos de trabajo tienen una importancia fundamental en la definición del estilo de desempeño y motivación en la carrera profesional del educador.

Autoevaluación. La autoevaluación de la práctica docente es un proceso en el que los profesores expresan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su trabajo como profesionales responsables de la educación de un grupo de alumnos, por lo que constituye un

elemento necesario para mejorar gradualmente los procesos educativos. A través de los anexos 2 y 3 se perciben las apreciaciones sobre la propia práctica y preparación de los docentes, manifiestan la necesidad de apropiarse de los contenidos de enseñanza de las asignaturas, señalan que la práctica docente ha cambiado y se autocrítican, por lo que identifican como debilidades en su preparación el no conocer suficientes estrategias de enseñanza, como dinámicas de grupo y aquellas que les sirva para optimizar el tiempo de sesión, la actualización recibida en los cursos de capacitación tampoco es suficiente para ampliar sus conocimientos sobre los programas de estudio, y las concepciones pedagógicas muy arraigadas y difíciles de desprender. Señalan como fortalezas en su preparación profesional: el amor pedagógico hacia la carrera de educador, su experiencia en el ámbito educativo, el manejo de algunos recursos didácticos y la disponibilidad hacia el trabajo en equipo.

Sánchez Humarán (s.f., pág. 65) señala a la autoevaluación como “un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”. Al estimular la reflexión sobre la propia práctica educativa a través de la valoración de lo que los profesores realizan al preparar y desarrollar su trabajo como educadores se trata de una herramienta de *evaluación formativa* puesto que se enfoca a los procesos y no a los resultados y porque tiene como propósito final contribuir a la mejora.

Amparo Calatayud Salom (2000) señala que evidentemente, la autoevaluación puede estimular en el profesor la motivación individual orientada a generar y descubrir disposiciones para la mejora de su práctica, que necesariamente logra que el docente acepte lo que brinda la autoevaluación:

- a) Reflexionar sobre los éxitos y fracasos, para entonces modificar la forma de enseñar, de evaluar, etc.
- b) Como herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de su actuación en el aula.

- c) Como instrumento para poder identificar cuáles son las necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional;
- d) Como estrategia que facilita el crecimiento y desarrollo profesional, entre otros, y
- e) Como evaluación del profesor, por y para él

El comprender nuestra práctica docente es una manera de asumir la responsabilidad de la reflexión crítica sobre la propia acción, examinando analíticamente el propio desempeño docente, valorando nuestros avances en la búsqueda de estrategias específicas para superar las dificultades, se puede lograr el aumento del nivel de profesionalidad apoyándose en la experiencia obtenida de la propia práctica.

4.1.2 Dimensión interpersonal.

Esta dimensión se concreta en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros y directores. Estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional: la diversidad de metas, los intereses, las ideologías frente a la enseñanza y las preferencias políticas, por mencionar algunas. Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999) de *"Transformando la Práctica docente"* (1999), importancia de estas relaciones para la práctica docente y para la experiencia educativa en su conjunto es enorme en muy diversos sentidos.

Cuando se habla, por ejemplo, del clima institucional, se hace alusión a la manera en que se entretajan las relaciones interpersonales, que dan por resultado un ambiente relativamente estable de trabajo. El ambiente, a su vez, influye de manera importante en la disposición y el desempeño de los maestros como individuos. Se analizan cuestiones como el clima institucional o ambiente de trabajo que prevalece en la escuela, los estilos de comunicación formal e informal. También el tipo de convivencia que se da en la escuela, así como las formas de relación que prevalecen.

Relaciones establecidas (docentes-alumnos, docentes-directivos). La docencia implica establecer relaciones entre personas, maestros y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado. Esto significa según Fierro, Fortoul y Rosas (1999) que se trata de una práctica educativa que va "más allá del salón de clases".

Un 53% de los alumnos señalan (anexo 6) que los profesores se conducen con respeto hacia ellos, el 43% respondió que algunas veces. También el 40% manifestó que los escuchan atentamente "siempre" y un 40% señaló "casi siempre".

La opinión de los profesores es que las relaciones entre *docentes* (anexo 7):

"son buenas, abiertas, de comunicación franca, de respeto y entendimiento, aunque no con todos pues la comunicación que se establece es mejor con unos y con respecto al personal de apoyo falta más convivencia"

"La relación con los alumnos es de rectitud, respeto, interés por ayudarlos a resolver situaciones que impidan su desarrollo profesional"

En este mismo sentido, en la entrevista (anexo 9) realizada a los docentes señalan que el clima de trabajo que se da en el aula con los alumnos es de participación de disposición al aprendizaje, imperando el diálogo y la confianza se establece una relación comunicándose de manera respetuosa con intención, en distintos ámbitos y de distintas maneras expresando sentimientos, deseos, opiniones, etc. Así mismo manifiestan que fomentan la participación de los alumnos motivándolos a la reflexión y análisis.

La importancia de estas relaciones para la práctica docente y para la experiencia educativa en su conjunto es enorme en muy diversos sentidos, por ejemplo, cuando se hace alusión a la manera en que se entretajan las relaciones interpersonales, que dan por resultado un ambiente relativamente estable de trabajo. El ambiente, a su vez, influye de manera importante en la disposición y el desempeño de los maestros como individuos.

Trabajo en equipo. Para Senge el trabajo en equipo “es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo... si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender” (1998, p. 20).

En la propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado (SEC, 2003) se le señala como el mejor mecanismo para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias problemas en torno a asuntos y metas de interés común., un equipo no es lo mismo que un grupo de personas que pueden actuar cara a cara, reconocerse y conocerse por sus nombres, como señala Barreiro (citado por Espinosa,2004) un equipo, va mas allá de un grupo, es mas pequeño, mas comprometido, toma decisiones, se orienta a procesos lleva una gestión participativa es mas obligatorio.

En la Autoevaluación (anexo 2) los docentes manifiestan coordinarse con otros profesores para modificar y o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. Observan como una oportunidad (anexo 3) el compañerismo entre los docentes para lograr propósitos y actividades de las asignaturas.

En la segunda entrevista que se realiza a los docentes (anexo 7) señalaron que:

“El trabajo en equipo es fundamental ya que las decisiones tiene que ser consensuadas y observarse desde diferentes puntos de vista, lo que se da solo con trabajo en equipo”

“Por su puesto que es importante es la base para haya resultados de lo que se pretende lograr”

Los docentes manifiestan que aunque el trabajo en equipo aún no se consolida, si hay buena disposición para realizar actividades que requieren de ello, y cuentan con el apoyo por parte de los directivos para la realización de actividades.

De acuerdo con Wenger (2001). El objetivo de las comunidades de práctica es desarrollar las capacidades y la creación e intercambio de conocimiento entre sus miembros a través de un

entorno colaborativo y de trabajo en equipo. Los miembros de una comunidad de práctica desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de manejar problemas recurrentes –en una práctica breve y compartida

En el cuestionario a docentes, señalan como una fortaleza” *la disposición de apoyo para colaborar y solucionar en conjunto problemas de la institución*”

Ambiente laboral. Se ha señalado que un plan de estudios, por correcta que sea su formulación, sólo tendrá la posibilidad de alcanzar su propósito cuando su aplicación se realice en un ambiente educativo de diálogo, de respeto, de trabajo y convencimiento permanentes, y de acuerdo con actividades y planteamientos congruentes con su orientación general, situación que permite a las escuelas normales analizar y valorar los logros y las dificultades que enfrentan como instituciones. (Plan de estudios LEF 2002)

Los directivos (anexo 8) manifiestan que la convivencia crea un ambiente de trabajo aceptable, consideran la disponibilidad de los profesores para el trabajo colegiado. Se toma en cuenta sus opiniones y sugerencias. Aunque hay diferencias personales entre los actores de una institución educativa, se coincide en que: *“Se da prioridad a los intereses de carácter académico sobre el político para el logro de los propósitos de la LEF”* Todos sabemos que un clima hostil o indiferente empobrece las posibilidades de actuación de los maestros; la experiencia educativa de los alumnos también se alimenta de este ambiente.

El ambiente de trabajo en la escuela mejora cuando los profesores acuerdan formas de trabajo comunes y congruentes, cuando sus orientaciones permiten a los estudiantes identificar relaciones claras entre las tareas que desempeñan en el aula y cuando sienten la confianza de acercarse a sus maestros para solicitar asesoría.

El aprendizaje y trabajo colaborativo es una parte esencial en la formación docente, el conseguir que sea equilibrado, dinámico y sin ningún tipo de alteración es un tarea difícil de conseguir pero es uno de los aspectos básicos que influyen sobre nuestro rendimiento y desempeño profesional

4.1.3 Dimensión institucional.

Etzioni (citado por Hall 2003) define a las organizaciones como “unidades sociales (o agrupamientos humanos) constituidos y reconstituidos de forma deliberada para buscar metas específicas” (p.31), definición aplicable a toda institución educativa, luego entonces, toda práctica docente se desarrolla dentro de una organización, el quehacer del maestro es también una tarea colectiva construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente. La práctica docente en su contexto institucional transcurre a su vez en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela desde la administración del sistema educativo.

Escuelas normales y la formación inicial. En el análisis documental se encontró información sobre las escuelas normales que ofrecen formación a quienes se inician en la profesión docente. La formación inicial según Greybeck, Moreno y Peredo, (1998) es la preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa) con obtención de un título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma. Está concebida en términos de competencias que definen el perfil de egreso y que se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Licenciatura en educación física. Para la formación inicial de profesores de educación física, a la que corresponde el grado académico de licenciatura (plan de estudios 2002 LEF). La elaboración del plan constituye una acción más del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP)

Señala que este plan de estudios tendrá vigencia en todos los planteles, públicos y privados, que ofrecen la Licenciatura en Educación Física. Su aplicación iniciará en el ciclo escolar 2002-2003, con los estudiantes inscritos en el primer semestre en modalidad

escolarizada, y avanzará progresivamente cada ciclo escolar, hasta alcanzar su aplicación plena en el periodo 2005-2006.

En la entrevista (anexo 9) a los docentes mencionan que el nuevo plan de estudios ésta acorde a los propósitos de Educ. Básica. Sin embargo al igual que en el plan de estudios 1997 de educación básica, señala Czarny (2003) no resulta fácil su aplicación, ya que para el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso, los docentes deben experimentar primero la propuesta de los programas implicando fortalecer o cambiar aspectos de su formación.

Perfil de egreso. En el Plan de Estudios (LEF 2002) para la formación inicial de profesores de Educación Física los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso, se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

En “Las escuelas normales frente al cambio” de Czarny (2003) señala que el mejoramiento y la transformación de las prácticas de los docentes para alcanzar el desarrollo de esos rasgos deseables en los futuros educadores representa uno de los principales retos del cambio curricular

Estos rasgos han sido el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que la comunidad educativa normalista disponga de criterios para valorar: el avance del plan y de los programas de estudio de la licenciatura; la adecuación y la eficacia de los materiales y del proceso de enseñanza; el aprendizaje de los estudiantes; el funcionamiento de los órganos colegiados; el desempeño de las autoridades de la escuela y las demás actividades y prácticas realizadas en la institución.

Cassarini (2002) señala que el perfil de egreso traza el tipo de actividades, procedimientos, características, funciones y roles sociales requeridos por la práctica. Menciona

también que la institución debe prever que el egresado cuente con los elementos que le permitan resolver problemas en uno o varios campos.

La ENEF. La Escuela Normal de Educación Física "*Prof. Emilio Miramontes Nájera*", es una institución de educación superior cuya tarea fundamental es la formación de docentes en Educación Física con un alto grado de responsabilidad y disciplina que desarrollan su labor educativa en instituciones de educación básica (*preescolar, primaria y secundaria*) donde habrán de manifestar sus habilidades pedagógicas y didácticas adquiridas en su área profesional cuyo objetivo fundamental es influir en el niño el gusto por el movimiento y la recreación. Tarea reflejada en la misión y visión de la propia institución.

En la entrevista (anexo 8) al director de la ENEF señala como propósitos generales de la institución la formación de profesores en educación física con habilidades y competencias a fines a su especialidad, mismos que se podrán lograr (de acuerdo con la subdirectora) "*con la confluencia de esfuerzos, el cumplimiento de planes y programas, el apego irrestricto a la normatividad y legalidad, así como el manejo de los rasgos del perfil de egreso*"

Misión y visión compartida. Tanto en la entrevista a los directivos (anexo 8) como la realizada a los docentes (anexo 9), indican que tienen conocimiento de la misión de la institución y la visión, que se pretende lograr, se insiste en el logro del perfil de egreso como parte de la visión

Actualización profesional. La capacitación del magisterio en servicio nació, en principio, de la necesidad de formar y titular al magisterio reclutado sin formación normalista previa, y después respondería a la de nivelar el magisterio formado en los planes de estudio anteriores con los sucesivos cambios experimentados por los planes de estudio de la enseñanza normal, sobre todo a partir de la reforma de 1984, donde se eleva a rango de licenciatura (Arnaut, 2004.)

El aumento en la demanda de actualización, la reforma de los planes, programas y libros de texto en inicios de los años 90 planteó una necesidad de programas nacionales y estatales

de actualización del magisterio, no solo por la reforma curricular sino también por la formación permanente de maestros con el fin de mejorar las competencias y la práctica docente elevando así el nivel de aprendizaje de los alumnos

El instrumento que se manejó para la Autoevaluación (anexo 2), revela que los profesores se coordinan con otros profesionales para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodologías, recursos, etc. Así mismo en la Autoevaluación realizada a través de la técnica del FODA (anexo 3) mencionan como fortaleza la asistencia a la capacitación y actualización que recibieron para la implementación del plan de estudios, también su experiencia en el ámbito educativo, y asistencia a cursos y talleres generales de actualización (TGA). Manifiestan también como oportunidad el tener compañeros docentes con más preparación profesional que siempre están dispuestos a apoyarlos y orientarlos. En la entrevista (anexo 7) entablada con ellos también ponen de manifiesto que el plan de estudios le exige más profesionalismo, mayor tiempo de preparación, e investigación. Sin embargo, los alumnos en el cuestionario que se les aplicó, recomiendan continúen preparándose (anexo 6).

Se observa a los docentes plenamente concientes de que la profesión docente se ha transformado aceleradamente, la implantación de nuevos programas, de actualización, capacitación y mejoramiento profesional para docentes en servicio impactan las condiciones en las que los maestros ingresaron y se han promovido dentro de la institución

Trabajo colegiado y academia. Haciendo una diferenciación entre los dos términos, aunque se suelen manejar indistintamente, el primero, trabajo colegiado se refiere al trabajo que realiza un grupo de personas asociadas a una función común, aunque también nos remite a la palabra colleague = colega. La academia por su lado esta ligada al terreno del conocimiento, de los saberes, a su producción y reproducción, es decir a la docencia y la investigación. Espinosa Carvajal (2004) señala que no son conceptos antagónicos que los distingue solo su relación con el conocimiento. Sin embargo en la institución son manejados indistintamente, es decir por igual tanto academia como colegiado.

En la entrevista a los docentes arroja datos sobre el trabajo colegiado, al preguntarles: ¿Considera que el trabajo en equipo es un elemento importante dentro de la escuela? ¿Por qué?

“sí, es fundamental ya que las decisiones tienen que ser condensadas y observarse desde diferentes puntos de vista, lo cual solo se da con el trabajo en equipo.” “para que se realicen mejor las cosas cuando coinciden en ciertos puntos es más enriquecedor” “sí, se puede llegar a consenso sobre cierta problemática educativa que se presente. Es la base para que haya resultados de los que se pretende lograr”

En el mismo sentido al cuestionarles si ¿considera relevante el trabajo colegiado para el logro de los propósitos planteados en el plan de estudios 2002 de la LEF?

“sí, debido a que la experiencia me ha concientizado, sensibilizado, mediante esta actividad, se puede dar cuenta como están vinculados los contenidos de las asignaturas y en ello se vierten experiencias que en la mayoría de los casos vienen a enriquecer nuestro criterios y por consiguiente nuestra labor docente”.

“sí, aunque nos falta todavía”. “sí, es relevante, es indispensable.”

Al indagar sobre la actitud de los directivos de la ENEF hacia el trabajo colegiado y academia ¿los directivos de la institución fomentan el trabajo colegiado? ¿De que manera? *“sí, motivan y sensibilizan a la planta docente de la importancia de esta labor mediante prácticas inductivas, organizándolas en tiempo y forma” “sí, ellos a través de la participación en tiempos y proporcionando materiales, proporcionando espacios físicos y temporales”. “sí, con la creación de tiempo y espacio de las reuniones de academia, exigiendo los resultados de la aplicación de los programas”.* En cuanto a los espacios físicos y temporales, se refieren a las dos horas que tienen asignadas para las reuniones de academia un día a la semana. La academia está integrada por el personal docente que atiende al mismo semestre, siendo la academia del área

de acercamiento a la práctica escolar la que tiene menos integrantes, sin embargo éstos no dejan de ser parte de la otra

En el anexo 8, los directivos se refieren a las asignaturas del área de acercamiento a la práctica como *“el eje de cada semestre, y todas las demás se relacionan o confluyen en ella, por lo mismo se tiene que trabajar en colegiado”* reforzando esto, en cuestionario aplicado (anexo 9) a los docentes señalan como fortaleza la disposición para trabajar en colegiado, y buen ambiente de trabajo. Lo cual se puede observar pues los docentes, además de los grupos que atienden y de su presencia a los distintos espacios colegiados y las responsabilidades que implica participan en los diferentes proyectos que se desarrollan en la escuela. Es decir, pueden trabajar colegiadamente para establecer normas de conducta y patrones de práctica para guía de su trabajo y para simbolizar ante la comunidad escolar su compromiso.

4.1.4 Dimensión Didáctica.

En esta dimensión se hace referencia al papel del maestro como agente que a través de los procesos de enseñanza orienta, dirige y facilita el saber colectivo (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Se evidencia la forma en que el profesor vive su labor en el marco de una institución escolar. La forma de recuperar y analizar cuestiones como los métodos de enseñanza que utiliza, la forma en que organiza el trabajo con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea, la manera en que enfrenta los problemas académicos de sus alumnos y los aprendizajes adquiridos por ellos.

Dominio curricular. La formación y actualización de los profesores normalistas es un proceso que demanda del dominio de los contenidos y de procedimientos para enseñar a enseñar, y, con frecuencia, esta tarea se torna difícil para el docente, porque si se carece de la experiencia suficiente, los alumnos suelen saber más que el maestro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es por ello que los docentes (anexo 1) manifiestan interés en la apropiación de

los contenidos del Plan de estudios vigente para su adecuada aplicación, aunque también consideran los intereses de los alumnos, el desarrollo de competencias y habilidades docentes propias de un educador físico al momento de la planeación de las actividades.

A estos mismos profesores se les cuestiona en el anexo 9 sobre el grado de dominio que poseen sobre los contenidos de la materia que imparte, reconociendo que no dominan en un 100% los contenidos, sino que va de un 80 a un 90%, aludiendo que están en un proceso de conocimiento de las asignaturas.

En este sentido la opinión de los alumnos (53.3%) señala que la mayoría de los profesores de la ENEF domina los contenidos de su materia, el resto (13.3%) que todos y un 33.35 de los alumnos señalan que solo algunos lo hacen.

En cuanto a la relación que tiene la asignatura o curso con el trabajo que realizan en las escuelas de educación básica el 46% de los alumnos señalan que el profesor si muestra esta relación, otros (46%) opinan que solo la mayoría y el resto (3.3%) de los encuestados señalan que solo algunos de sus profesores lo hacen.

Los estudiantes y la valoración que hacen de sus maestros es uno de los principales referentes para comprender lo que sucede con los aprendizajes que van obteniendo.

Rol Docente. Gabriela Czarny (2003) manifiesta que la función que el maestro asume en la conducción y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje son algunos de los aspectos que inciden en el desarrollo de habilidades intelectuales y competencias didácticas de los estudiantes

Los profesores de la ENEF consideran (anexo 1) que su función es *“ser un facilitador para desarrollar la pretensión del plan de estudios, contribuyendo a la formación de futuros docentes”*

La mayoría de los alumnos (60%) señalan (anexo 6) que el desempeño de tus profesores ha contribuido significativamente a fortalecer su identidad como futuro docente,

con la opción “algunas veces”, el 20% señala “siempre” contribuyen, el resto (20%) casi nunca.

En la observación guiada (anexo 5) se puso especial atención sobre este aspecto, y se percibió que los profesores cumplen con un rol de facilitador del aprendizaje, orientan las actividades, organizan las participaciones de los alumnos, estimulan a los alumnos a responder en los debates y discusiones que se realizan durante las sesiones.

Los directivos están conscientes de que su función es coordinar esfuerzos de personal docente y alumnos en el desarrollo de las actividades académicas.

Elmore y colaboradores (1996) señalan que cuando a la enseñanza la guían los procesos y los productos (perfil de egreso), la ocupación del maestro será centrarse más en la solución de problemas y toma de decisiones, pero sin abandonar por completo el papel de la instrucción de los alumnos.

Proceso enseñanza aprendizaje. Si la enseñanza se concibe como una práctica social, sustentada tanto en ideas, posiciones, conocimientos y creencias de los maestros, como en la cultura a la que estos pertenecen y que en gran medida se refleja en la práctica docente; entonces todos los que enseñan o profesan la enseñanza tienen una teoría del aprendizaje, una explicación acerca de cómo se aprende; esta teoría matiza su práctica, aunque el maestro no siempre es consciente de ello, ni sabe dar razón de la teoría de aprendizaje que sostiene.

Al preguntarle a los docentes (anexo 1) sobre el enfoque académico del curso que imparte, los profesores coinciden en señalar que como parte del plan, pretende lograr que el alumno desarrolle ciertas competencias, conocimientos, habilidades y actitudes para ser más consciente, reflexivo y analítico de su intervención docente, con enfoque totalmente pedagógico.

Los alumnos (40% de los encuestados) señalan en este sentido (anexo 6) que los profesores *siempre* se muestran interés por el aprendizaje de sus alumnos. El otro 40% opino que *Casi siempre* y el 20 % restante *casi nunca*. En referencia a que si los

profesores resuelven dudas o brindan orientaciones en espacios y tiempos extraclase, el 43.3% de los alumnos señalo la opción *casi nunca*, el 33.3% *algunas veces* y el 20 % restante en *siempre*.

Planeación. Es uno de los elementos más importantes en la tarea del docente puesto que a través de ella el profesor puede organizar el tiempo, los contenidos y las actividades que ha de realizar en un período determinado. En la serie evaluación interna “el seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales” (2004) destaca que en la planeación de cualquier actividad -pero, principalmente, en la de formación profesional- es muy importante definir qué se va a hacer y cómo, pues tener claro el tipo de producto que se elaborará facilita el proceso de docencia

Comenta al respecto la subdirectora (anexo 8) al preguntarle ¿cómo realizan la planeación los maestros para la aplicación de los contenidos de la materia y logro de objetivo?

“La planeación de sus materias requiere de una planeación colegiada de las actividades puesto que el trabajo docente que sus alumnos desarrollan y ponen en práctica lleva contenidos de otras materias del semestre”, al entrevistar al director comenta: *“calendarizan cada una de las actividades ajustando a los tiempos los contenidos programáticos y vinculándolos con las otras asignaturas”.*

Tratando el mismo indicador, un 46.6% de los alumnos (anexo 6) señalan que los profesores *siempre* preparan sus clases, 40% *casi siempre*, y un 13.3% *algunas veces*. En cuanto a los docentes, (Anexo 9) se les pregunta como preparan su curso y sus clases, responden de manera muy general:

“primero con una calendarización de actividades generales, es decir una planeación general y otra mas específica donde se contemplen las actividades de cada sesión”

“se hace una evaluación diagnóstica, y con base en ella se programan los contenidos que se abordaran en las sesiones, claro que se tienen que hacer junto

con las demás materias ya que el nuevo plan de estudios requiere mucha vinculación entre ella, por eso la planeación general”

Los docentes indican (anexo 2) que realizan la programación de las actividades pedagógicas teniendo como referencia los propósitos de las asignaturas y, en su caso, la programación del área de acercamiento a la práctica; usando instrumentos de planificación que conocen y manejan de manera satisfactoria, la planificación de las clases lo hacen de manera flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al proyecto curricular, a la programación didáctica y, sobre todo, ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos. Aunque toman en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc, y en función de ellos, adaptan los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje (motivación, contenidos, actividades,) comentan que no es totalmente satisfactoria, se coordinan con otros profesores de apoyo para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos...a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje de los alumnos y propios.

Al respecto González y Flores (2000) anotan que un curso o una clase implican la participación del docente a fin de llevar los planes educativos a obtener resultados a través de principios y estrategias concretas, por lo que el maestro puede crear un instrumento práctico que responda a una serie de decisiones y/o alternativas para el desarrollo de su intervención pedagógica.

Evaluación. Es importante señalar la relación tan estrecha que existe entre evaluación de la enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje logrado por los alumnos indica que la evaluación y el aprendizaje están íntimamente ligados. En este sentido los docentes (anexo7) manifiestan los criterios que utilizan para evaluar el proceso enseñanza aprendizaje:

“varios, mediante el informe de investigaciones, reportes relecturas preestablecidas, exámenes escritos, participación individual, aspectos actitudinales”.

“con la participación del alumnos, pocos exámenes escritos, cumplimiento de tareas”

”A través de pruebas formales, la ejecución de ejercicios y actividades, las aptitudes, considerando los propósitos de la materia, las estrategias empleadas, y las características de los alumnos”

Tratando de obtener datos desde otra perspectiva, se observó en las de sesiones (anexo 4) que a través de las diferentes actividades el maestro registra información sobre los procesos de aprendizaje, utiliza distintos instrumentos de evaluación escritos, orales, prácticos, de resolución individual. A partir de los resultados de las evaluaciones comunican y analizan con los alumnos sus resultados. Ofrecen oportunidades para que los alumnos revisen sus trabajos y planteen sus puntos de vista. Además propician que los alumnos identifiquen sus progresos y dificultades, siendo muy insistentes en ello, proponiendo nuevas acciones (retos) en función de los logros y dificultades identificados. Los alumnos (46.6%) indican que casi siempre y siempre (40%) reciben retroalimentación de su desempeño en la clase y trabajos favoreciendo la motivación por seguir aprendiendo.

La mayoría de los alumnos (83%.3), consideran que las actividades de evaluación corresponden siempre a los contenidos revisados en las sesiones a la evaluación, otros consideran que casi siempre (13.3%). Estos mismo consideran que las tareas trabajo y actividades son retroalimentadas si casi siempre (60%), y una minoría considera que siempre (26%).

Los normalistas (40%) están de acuerdo en que casi siempre las calificaciones obtenidas reflejan lo que han aprendido y aunque también señalan (40%) que algunas veces, y un 13% de los encuestados son mas optimistas diciendo que siempre reflejan su aprendizaje

En la actualidad, se puede decir que las nuevas tendencias de la evaluación, considera que el aprendizaje no es lineal, y mucho menos adquirido en fracciones, González y Flores (2000) señalan la importancia de los procesos y los productos en los que el alumno es involucrado con tareas similares a las que el educando se encuentra en el mundo real, estas tareas exigen un pensamiento complejo y reflexivo, planeación y evaluación, resolución de problemas y la toma de decisiones, por lo tanto exige formas diferentes de evaluación también de actuar. Que se puede considerar compatible con lo que señala Palou de Maté (2001) en el sentido de la evaluación de los aprendizajes, que se puede concebir de dos maneras, “inherente a la dinámica interna de enseñar y del aprender en el reconocimiento mutuo de ambos procesos, y como acreditación” (pág. 99) lo cual implica rendición de cuentas de los resultados de aprendizajes logrados en un tiempo y nivel de escolaridad determinados.

Metodología, recursos didácticos y actividades. El propósito esencial de la enseñanza es la apropiación de información mediante la comunicación directa o soportada en medios auxiliares, que presentan un mayor o menor grado de complejidad y costo. En este sentido los docentes señalan (Anexo 7) las nuevas estrategias de enseñanza que han tenido que utilizar con estos nuevos programas “*actividades mas directas y claras, trabajo de investigación, elaboración de escritos, debates, lluvia de ideas, trabajo en grupos pequeños, utilizar la dramatización*”. “*los sketch, lecturas al aire libre mas dinámicas de grupo, dramatizaciones*” “*trabajo cooperativo, uso de estrategias cognitivas, manejo de mapas conceptuales, redes semánticas, cuadros para la recuperación de información*” “*las computacionales principalmente, el uso de material didáctico*”,

En las sesiones observadas (anexo 4) se percibe que la definición de los objetivos, expresan con claridad la orientación de la clase propiciando que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje, guiándolos hacia el logro de los objetivos propuestos. En cuanto a la selección, organización y tratamiento de contenidos corresponden al criterio de repercusión hacia la formación docente de los futuros

educadores, así mismo promueve que se establezcan vínculos entre los contenidos tratados en las sesiones, situando la clase en una secuencia didáctica. En cuanto al desarrollo de los contenidos no se observaron errores, por parte de los profesores, aunque si un poco de inseguridad al manejar contenidos nuevos, pues el docente debe actuar de modo que los alumnos duden y no acepten todo como una verdad acabada.

Sobre la utilización de medios de enseñanza, se observó que estos son adecuados a los objetivos y contenidos de las clases, conveniente al grupo respondiendo a sus intereses es accesible a los alumnos en cuanto a su manipulación directa dado el caso o visible para todos, permite la aproximación al objeto o fenómeno real., a su vez consiente y estimula la búsqueda de conocimientos, se observo que el profesor aprovecha y optimiza los recursos comúnmente mas utilizados como pizarrón, texto, proyectores, etc.

En cuanto al tratamiento metodológico en general se utiliza esencialmente un método explicativo ilustrativo caracterizado por su activa participación y una posición pasiva de la mayoría de los alumnos.

Los profesores exponen la parte teórica correspondiente a cada uno de los temas que se manejan a lo largo de la sesión. Los alumnos leen y analizan las lecturas asignadas para las sesiones señaladas, validan, a través de la lectura de la información básica sobre el cual se fundamentan las sesiones del curso, participan en actividades de aprendizaje en la que aplican los conocimientos adquiridos en las lecturas, exposiciones, investigaciones, etc. del tema tratado e clase.

También se observa que los docentes dirigen el trabajo independiente de los alumnos a partir de brindar una adecuada orientación de las actividades a realizar por estos y propicia su concentración e independencia en la ejecución de las mismas.

Formas de organización de la clase. La que comúnmente utilizan los docentes con los grupo en una disposición frontal, en pequeños equipos o subgrupos, y la atención individualizada cuando se requiere. Esta misma distribución de los alumnos se modifica

según la tarea que se realizara, a la vez que el profesor suele desplazarse por el aula, facilitando la atención a los alumnos. De igual manera se realiza fuera del aula cuando las actividades a realizar son practicas (actividad física)

En plan de estudios se señala que los estudiantes y maestros deberán disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje y para apoyar su formación permanente. Así mismo el plan de estudios exige la variabilidad de la práctica y el uso de los recursos tecnológicos. Señala también que tanto en las formas como en las orientaciones con que se trabaje en la licenciatura, será necesario articular las actividades de los profesores de las escuelas normales

Competencias y habilidades docentes. Competencia es adquirir una capacidad, se puede considerar competencia la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Las competencias no sólo se aprenden en la escuela; resultan también del empeño y desempeño del trabajador que por sus cualidades innatas o adquiridas subjetivas, combina los conocimientos teóricos y los prácticos que lo llevan a adquirir la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, de mejorar la aptitud para las relaciones interpersonales. Acorde al plan de estudios las competencias suponen cultivar cualidades humanas para adquirir, por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas. Considerando que competencia es algo más que una habilidad; es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad, las habilidades que los profesores del área de acercamiento a la práctica, han tenido que desarrollar para abordar los contenidos y lograr los propósitos de las asignaturas, señalan:

“Practicar mas lectura de comprensión, ser mas analítico, reflexivo, relacionar la teoría con la práctica, el uso de la tecnología, y material didáctico, transposición didáctica”

“mas abierto a propuestas y criticas, mas creatividad, dinamismo en la clase”

“La reflexión, análisis sobre la propia práctica, habilidades computacionales y uso de la tecnología, intercambio de experiencias= comunicación, la lectura, análisis reflexión y apertura a la crítica”

Las experiencias que más han impactado en su práctica docente, contestaron:

“Me ha obligado a conocer mas y mejor los alumnos para dar seguimiento acertado a sus estilos de aprendizaje”.

“Bastante porque te obliga a prepararte mejor en cada clase.” “Satisfactoriamente porque pude actuar sobre mi tarea con el objetivo claro, que el alumno aprendiera lo que yo pudiera proporcionarle en mi sesión, creo que en ese momento realmente fui un facilitador”

Dwyer menciona que aunque desde una perspectiva general se podría definir como profesor competente a aquel que demuestra eficacia en el logro de los objetivos que son propios de su trabajo a nivel universitario -docencia, investigación y servicios a la comunidad-, en la práctica, insistentemente se suele operativizar este constructo haciendo referencia exclusivamente a la dimensión docente (citado por De Miguel, 1998)

Análisis y reflexión de la práctica. La práctica profesional es un espacio privilegiado para pensar y repensar la educación individual y colectivamente de manera que tanto las prácticas propias como las de otros colegas son valiosas fuentes de información para la confrontación, debate, justificación, etc. Alusivo al análisis de la práctica Perrenoud (2004) menciona que el objetivo es la transformación del individuo, un cambio en la actitud y sus acciones, exigiéndole un verdadero trabajo sobre si mismo, tiempo y esfuerzo, esto nos expone a la mirada de los colegas, obligándonos a cuestionarnos sobre todo, por lo que quien realiza este análisis y reflexión lo hace esperando un beneficio ayudándolo a ser mas eficaz.

De acuerdo con lo consultado en el plan de estudios en el apartado “los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso ” señala que algunas de las características o habilidades docentes de un maestro reflexivo tienen que ver con encontrar significado a lo que observa en

los alumnos y a lo que propicia en el patio, a partir de lo que ellos realizan y expresan; poder identificar, analizar y resolver adecuadamente los problemas que se presentan durante el ejercicio de la docencia; saber aprender de las dificultades, encontrar alternativas analizando las variables y ensayar soluciones.

En el mismo sentido Perrenoud (2004, p. 45) menciona que se trata de una postura y de una práctica reflexiva que son la base de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un entrenamiento intencional y voluntario.

El análisis de la práctica no siempre resulta como método, en palabras de Perrenoud puede también utilizarse para dominar mejor la vida personal o profesional, ser una fuente de transposición didáctica en la formación profesional, una modalidad de explicación de los esquemas y de los conocimientos que sostienen las competencias de un experto, una manera de evaluar las competencias, una estrategia de innovación, un punto de partida de una reflexión sobre valores y la ética de la acción. .para finalizar, el desarrollo de la practica reflexiva constante es la clave de la profesionalización del oficio y, por tanto, una condición para salir de forma progresiva de la situación de punto muerto a la que nos conducen la mayoría de las reforma escolares

4.1.5 Dimensión social.

Es el conjunto relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales (Fierro, Fortoul y Rosas)

Impacto social (entorno político, social, económico y cultural). Los directivos consideran que el impacto es en todo el estado pues las diversas culturas de sus comunidades influyen determinadamente en la comunidad escolar al ingresar estudiantes de todo el estado.

El plan de estudios del a LEF 2002 precisa la intervención del profesor de educación física en servicio y la de los profesores de la normal, lo cual permitirá a los normalistas

introducirse en el estudio de algunas cuestiones particulares que el ejercicio de la docencia en educación física debe considerar según las características sociales, culturales y étnicas de las comunidades y de las modalidades organizativas de la escuela; estos temas se refieren, por ejemplo, a la atención de la educación física en las zonas rurales, en comunidades indígenas y en zonas urbanas, al trabajo con la asignatura en la modalidad de telesecundaria, a las diferentes modalidades regionales para la promoción y atención de la educación física en la educación básica, a los usos del patrimonio cultural y natural de la región como recursos en la formación para el tiempo libre.

Comunicación. La comunicación es uno de los procesos más importantes y completos sobre todo para tomar conciencia y tomar control de lo que se quiere comunicar para ser eficientes.

En la entrevista (anexo 7) realizada a los docentes, al preguntarles sobre las relaciones con sus colegas, estas son sus respuestas:

“son buenas, abiertas, francas, de respeto y entendimiento aunque no con todos”

“son buenas, hay comunicación mas franca con unos que otros en cuestión de trabajo, me parece que no hay conflictos”

“buenas, mas no con la totalidad del personal, debido a la comunicación que se establece mejor con unos.”

Los directivos (anexo 8) señalan que la comunicación que se establece entre alumnos y profesores es de manera ordenada con intención, por medio de gestos o palabras, se comunican en distintos ámbitos y de distintas maneras, expresando sentimientos, deseos, conocimientos, etc . La comunicación entre docentes es respetuosa, sólida y aceptable.

4.1.6 Dimensión valoral.

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas explican que el proceso educativo no es neutral y que esta siendo orientado a la consecución de ciertos valores a través de sus preferencias concientes e inconcientes, de sus actitudes en su actuación cotidiana.

Promoción de valores por parte del profesor y la función social del profesor de educación física. Los normalistas reflexionan sobre el papel de los profesores de educación física en servicio durante sus visitas a las escuelas de educación básica. En el ámbito de la Educación Física la función educativa abarca: La formación y perfeccionamiento constante de la conducta social y la personalidad del educando, incluido en este punto la formación de valores como el compromiso por su actuación, así mismo la transmisión de conocimientos, con la finalidad de formar un ciudadano integral con actitudes y aptitudes en función del desarrollo continuo de la sociedad. En este mismo sentido el slogan del logotipo de la ENEF recita: “integrar salud física y mental es formar para triunfar”.

Los docentes (anexo 7) señalan que los valores se fomentan a través de tus asignaturas son *“respeto, empatía, tolerancia superación constante, trabajo en conjunto, perseverancia, honestidad, confianza, lealtad”* *“respeto, amistad, responsabilidad”* *“tolerancia y responsabilidad, dedicación, responsabilidad participación, tolerancia, compañerismo, convivencia, perseverancia”*.

Valores que se promueven en la ENEF. En la revisión documental se encontró en el plan de estudios promoción de ciertos valores propios del docente de Educ. Física. Principalmente en el apartado. “Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela “(p.52):

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como una característica valiosa de nuestra nación y como recurso de enseñanza para lograr los propósitos de la educación básica y en especial de la educación física. Comprende que dicha diversidad está presente en las situaciones en que realiza su trabajo profesional.
- b) Ubica las diferencias individuales y culturales de los alumnos como un componente de la diversidad en el aula. Comprende que la integración de la corporeidad, el aprendizaje motor y la edificación de la competencia motriz se desarrollan de manera diferenciada

en cada alumno, debido a factores físicos, familiares, sociales y culturales, y que la escuela y el maestro deben contribuir al logro de los propósitos de la educación básica.

- c) Valora la función educativa de las familias, se relaciona con las madres y con los padres o con los tutores de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, con el fin de orientarlos para que participen positivamente en el desarrollo motoriz infantil y juvenil.
- d) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos, posibilidades y limitaciones del medio en que trabaja.
- e) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de su participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de sus tareas educativas.
- f) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y la preservación del patrimonio cultural, es capaz de enseñar a los alumnos a actuar de manera personal y en conjunto con el fin de proteger el ambiente.

4.2 Las Preguntas de Investigación

4.2.1 ¿Cómo son las prácticas educativas de los docentes del área de actividades de acercamiento a la práctica?

La educación normal es un nivel donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se revelan de manera diversa y compleja. Ahí los alumnos asisten a ocho sesiones diarias de 50 minutos con otros tantos profesores que, en la cotidianidad de la jornada, van construyendo una dinámica y una atmósfera que rebasa el tiempo que se encuentran cada uno de ellos en el aula. Además, las personalidades, los contenidos, las metodologías y los estilos didácticos de los profesores se diferencian. Cada profesor tiene su forma, método o estilo de práctica docente que le da autenticidad, entendida la práctica docente como el conjunto de actividades cotidianas

que realiza el maestro para forjar aprendizajes en sus estudiantes; aprendizajes que significan cumplir los propósitos de las asignaturas y, en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios.

La práctica docente se compone de varios elementos: planeación, realización y evaluación del trabajo, así como de organización escolar, relaciones interpersonales, recursos didácticos, uso del tiempo, evaluación de alumnos, etcétera. En el área de acercamiento a la práctica escolar se tendría que incluir la organización de jornadas de observación y práctica, visitas de observación a las escuelas de educación básica, esto hace muy necesario el trabajo en equipo la colaboración de unos con otros a fin de que se asegure el intercambio y la coordinación entre iguales.

La práctica educativa que se observa es comprensible, hace concebir a sus alumnos que están inmersos en los procesos de aprendizaje y que todos tienen algo importante que aportar y aprender. La práctica docente de la LEF es, entonces, la que fomenta formas de relación social en el espacio escolar, genera formas de aprendizaje declarativo, conceptual, procedimental y valoral.

4.2.2 ¿Qué estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje se emplean?

La práctica docente requiere de un conocimiento especializado que incluye el estudio de las innovaciones pedagógicas, de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, del plan de estudios y los programas que lo integran y de los factores que hacen de cada intervención docente algo particular; conocimiento que, para desarrollarse, necesita de la reflexión y el análisis permanentes acerca del propio desempeño.

Las estrategias que emplean los docentes de la LEF son en base a las orientaciones didácticas recomendadas en cada uno de los programas por lo que es necesario tengan presentes los propósitos del curso, con el fin de que establezcan las estrategias y acciones para alcanzarlos, así como los mecanismos que permitan dar seguimiento a esas acciones. Algunos

son como ya se mencionaron anteriormente: trabajo de investigación, elaboración de escritos, debates, lluvia de ideas, trabajo en grupos pequeños, utilizar la dramatización”. “los sketch, lecturas al aire libre mas dinámicas de grupo, dramatizaciones” “trabajo cooperativo, uso de estrategias cognitivas, manejo de mapas conceptuales, redes semánticas, cuadros para la recuperación de información” “las computacionales principalmente, el uso de material didáctico”,

Para evaluación se propone tomar en cuenta, entre otros, los siguientes elementos

- Lectura, análisis de los textos y redacción de ensayos u otros trabajos escritos, acordados previamente entre el maestro y los alumnos.
- Cumplimiento de las visitas a las escuelas: elaboración de la guía y del diario de observación. En este caso es importante considerar el avance gradual en la presentación y el análisis de la información que se obtiene en la escuela.
- Participación de los estudiantes en las discusiones en clase. Al respecto se recomienda tomar en cuenta la participación en los procesos de análisis y reflexión, tanto a nivel individual como en equipo.

Además, han creado un expediente por estudiante, conformado básicamente con los trabajos escritos de manera individual. Este expediente tiene a la mano para consultar los trabajos cuando se requiera, y constituye al mismo tiempo una memoria de los avances y el trabajo realizado en los cursos.

4.2.3 ¿Cómo organizan a los alumnos para su participación individual y colectiva?

Como ya se ha señalado en el apartado anterior la que organización que mas frecuentemente utilizan los docentes con los grupos en una disposición frontal, en pequeños equipos o subgrupos, y la atención individualizada cuando se requiere. Esta misma distribución de los alumnos se modifica según la tarea que se realizará, a la vez que el profesor suele

desplazarse por el aula, facilitando la atención a los alumnos. De igual manera se realiza fuera del aula cuando las actividades a realizar son prácticas (actividad física) y cuando van a las jornadas de observación y práctica van en equipos con un número de integrantes que va de tres a seis, dependiendo el semestre que cursen y el tipo de escuela de educación básica que se visite.

4.2.4 ¿Qué conocimientos, competencias y habilidades docentes son importantes para el logro del perfil de egreso?

Las competencias que van a construir conocimiento, refiriéndose a la experiencia práctica, que están directamente vinculados con los contenidos, que a la vez desarrollan las habilidades docentes; la promoción de actitudes relacionadas con los valores y con la disciplina (educación física)

Los conocimientos de la disciplina (educación física), dominio de contenidos.

Habilidades de comunicación: verbales, lectura, expresión escrita, computación; de pensamiento crítico, de resolución de problemas, toma de decisiones. De relaciones interpersonales, respeto, de liderazgo, colaboración, creatividad, de planificación, de investigación.

El plan de estudios hace referencia en cuanto a valores: actitudes morales y éticas; el gusto por aprender a aprender, compromiso, respeto y tolerancia hacia los otros, conciencia ambiental, entre otros.

4.2.5 El trabajo colegiado, ¿es importante para lograr los propósitos del área de acercamiento a la práctica escolar?

El trabajo colegiado tiene como propósito promover que los maestros a través del trabajo colectivo, construyan e incorporen elementos innovadores al desempeño de su práctica, con la finalidad de mejorarla y así ofrecer una educación de calidad.

El trabajo colegiado, sí es parte importante de la vida institucional en las escuelas normales, los profesores han manifestado que aunque estos espacios se dedican básicamente al tratamiento de aspectos administrativos, las experiencias de trabajo colegiado y los resultados obtenidos con la aplicación de los programas de estudio reflejan los esfuerzos que se realizan por mejorar el proceso de formación de las estudiantes normalistas y por lograr su propia superación profesional.

Un trabajo colaborativo permite organizar el trabajo docente, identificar avances y dificultades en el logro de los propósitos de los programas de estudio y tomar decisiones con base en la información real de lo que sucede en la escuela y en las aulas, para adecuar las formas de trabajo a las condiciones particulares en las que se desarrolla el proceso de enseñanza.

*"Mientras los educadores no se sientan capaces de cambiar nada de una forma significativa
- y esperen a Godot, esperen que la salvación venga de un mundo desconocido
- seguirán siendo parte del problema."*

Michael Fullan

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

A través de la investigación cualitativa, es posible reflexionar críticamente sobre la cotidianidad de la práctica docente, que implica una trama de relaciones que la convierten en una realidad compleja, la cual para mejorarla es necesario primero comprenderla, ya que resulta sumamente inútil pretender cambios renovadores y profundos en la práctica docente si no se conoce y tiene en cuenta la realidad que se quiere modificar.

Después de la exhaustiva investigación documental, del análisis y reflexión sobre la práctica docente se puede concluir que el proceso de investigación vivido fue altamente provechoso, de este modo cabe mencionar los logros obtenidos acerca de la práctica docente de los profesores del Área de Acercamiento a la Práctica Escolar de la ENEF con el propósito de identificar su repercusión en la consecución de logro del perfil de egreso de la licenciatura,

Con miras a una mejora en el estilo de enseñanza de los docentes sujetos de estudio, se identificaron las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes implementados por los profesores del Área de Acercamiento a la práctica y se logró obtener conocimiento sobre la importancia del trabajo colegiado para el logro de los propósitos de la academia.

Este acercamiento que se tuvo sobre la práctica docente y el análisis del impacto que ha tenido en el desempeño de los maestros con la implantación de un nuevo plan y programas

de estudio así como la vivencia de la práctica como objeto de estudio, de análisis, de reflexión y de indagación con responsabilidad profesional; el desarrollo de un proceso de análisis compartido; la búsqueda en la bibliografía; el apoyo de los profesores del área de acercamiento a la práctica escolar, la observación de estos docentes en situaciones en las que se desempeñan de manera cotidiana, de manera analítica y concienzuda, ha generado conocimientos que pueden servir como base para que desde la gestión escolar se cuente con elementos para la mejora de la práctica.

Es así como el desarrollar esta investigación se pueden establecer las siguientes conclusiones:

La práctica docente de los profesores del Área de Acercamiento a la Práctica Escolar de la ENEF es esencial en la consecución de logro del perfil de egreso de la licenciatura. La práctica docente muestra algunas formas de relación social y en el espacio escolar realiza funciones de orientación, supervisión y control de las actividades de los alumnos, los informa y genera formas de aprendizaje declarativo, conceptual, procedimental y valoral.

Se puso en marcha un programa de actualización a partir del 2002 cuyo propósito se centra en que los profesores conozcan los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que imparten, de tal manera que adquieran los elementos necesarios para aplicar los programas de estudio y fortalezcan la comprensión de su tarea, mejorar sus prácticas y abrir nuevos campos a la reflexión educativa; el plan de estudios exige la variabilidad de la práctica y el uso de los recursos tecnológicos. Señala también que tanto en las formas como en las orientaciones con que se trabaje en la licenciatura, será necesario articular las actividades de los profesores de la escuela normal.

Estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Las estrategias con la que los docentes pretenden lograr los propósitos de cada curso son con base en las orientaciones didácticas recomendadas, en cada uno de los programas por lo que es necesario tengan presentes los propósitos del curso, con el fin de que establezcan las estrategias y acciones para

alcanzarlos. Se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica.

La organización de los alumnos para su participación individual y colectiva. Se han concretado orientaciones normativas específicas. La finalidad ha sido precisar los objetivos y los criterios académicos que regulan las visitas de los estudiantes normalistas a los planteles de educación básica, así como la planeación de este trabajo compartido entre las instituciones

Conocimientos, competencias y habilidades docentes importantes para el logro del perfil de egreso. Se reconoce que la formación docente debe incorporar algo más que conocimientos, debe desarrollar habilidades y éstas se definen frente a un grupo de estudiantes en el trabajo cotidiano en el aula. De ahí la importancia de la observación de la práctica docente de los tres profesores participantes. Encontrando que cuentan con conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para atender a los grupos y alcanzar los propósitos educativos; las habilidades docentes que se debe fortalecer es la planificación de las actividades didácticas, trabajo de equipo, planteamiento de problemas, expresión verbal y escrita, uso de las nuevas tecnologías y resolución de problemas.

La importancia del trabajo colegiado para lograr los propósitos del área de acercamiento a la práctica escolar. Se ha impulsado el trabajo colegiado entre profesores como una estrategia para mejorar la organización de las actividades académicas, y como un espacio de actualización permanente del desempeño docente y la superación profesional. El impacto en las prácticas de los profesores que atraviesan por un proceso de cambio no sólo involucra acciones externas al sujeto, como profesional, sino que además, transforman los procesos internos de la persona, sus concepciones, creencias, estructuras mentales.

5.2 Recomendaciones

Sin lugar a dudas, la calidad de la enseñanza está estrechamente vinculada con la calidad del profesorado, por lo tanto, es urgente que cada uno de los implicados en este hecho

asuman su compromiso con el mejoramiento de la calidad educativa, entendiendo que puede lograrse si se tiene una idea clara del significado y los propósitos del cambio que se pretende alcanzar. Por lo que es necesario contar con el compromiso y el esfuerzo de los profesores, estudiantes y directivos de la escuela normal, así como de las autoridades educativas estatales. Es también muy importante conocer bien el interior de la institución sus diferencias, procesos, sinergias y diferencias, sin dejar de lado a todos aquellas personas que conforman la institución.

Una propuesta es que la ENEF se constituya como una comunidad de aprendizaje, ya que contribuiría para que mejoren las competencias docentes requeridas para desarrollar los contenidos del Plan y Programas de Estudio, se apropien y profundicen en el conocimiento de su enfoque, propósitos y contenidos, que desarrollen habilidades para la planeación y seguimiento de las sesiones y además se consoliden aspectos técnico pedagógicos acerca de las competencias adquiridas, con mayor énfasis en el diseño, aplicación y evaluación.

Como señala Senge (1999) una organización que aprende colectivamente y se transforma continuamente para recoger, gestionar y utilizar mejor el conocimiento para el éxito de la institución. El autor destaca que se nota un aprendizaje generador que representa a la creación - requiere "el pensamiento sistémico," "la visión compartida," "el dominio personal," "el equipo que aprende," y la "tensión creativa" (entre la visión y la realidad actual). También Senge (2000) en la Danza del Cambio, menciona que el aprender a reconocer y apreciar el progreso de cada uno de los proyectos que se prevean implica que la comunidad de aprendizaje o por lo menos la academia –en este caso – del área de acercamiento a la práctica.

- Establezca metas temporales que permitan medir el progreso a medida que avanza.
- Vigile las acciones que se realicen cuando no se prevean en los momentos iniciales
- Se lleve registros de las modificaciones que ocurran.
- Desarrollen la medición y la evaluación como un instrumento para aprender (no como instrumento de control), que permita hacer los ajustes necesarios.

Esto último constituye una herramienta valiosa para el aprendizaje y progreso de una organización, por que permite, entre otras cosas, enriquecer los modelos mentales, es decir, mejora la noción de percepción de la realidad.

Otras sugerencias para los profesores con intención de mejorar su práctica.

- Sumarse al proyecto educativo con la idea de vivir la experiencia de la formación docente intensamente.
- Tratar de romper esquemas limitantes de la cultura magisterial tradicional (concepciones pedagógicas arraigadas).
- Vencer las resistencias internas ante lo novedoso, mente abierta a la crítica, reflexión y análisis.
- Tener la motivación para enfrentar retos y lograr cambios

Se debe considerar que no es posible pasar por procesos de cambio y permanecer indiferentes ante ellos; la actitud con la que los vivamos será ese proceso formativo es el principal motor.

A juicio propio, son los docentes quienes deberán adquirir plena conciencia del cambio como un fenómeno educativo que está sujeto a los imperativos sociales; que debe tener objetivos bien definidos, así como estrategias adecuadas para poder lograrlo.

Esta investigación puede convertirse en el detonante que lleve a los docentes de la ENEF a la reflexión y al análisis; pues es un paso que se necesita para poder transitar hacia la transformación y a una verdadera mejora de la práctica docente.

REFERENCIAS

- Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo, *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga, España: Aljibe.
- Argyris, C. (2001). *Sobre el aprendizaje organizacional* (G. M. Staines, Trad. 2a. ed.). México, D.F.: Oxford.
- Arnaut, A. (2004) *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de Discusión 17. México, D.F.: Editoriales de México.
- Baker, M. y Foote, M. (2003). Enseñar a pesar de la sociedad del conocimiento I: el fin del ingenio. En A. Hargreaves (ed.), *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (pp. 89-113). Barcelona, España: Octaedro.
- Becerril, S. (1999). *Comprender la práctica docente*. México: Instituto Tecnológico de Querétaro.
- Biddle, B. J., Good, T. L., y Goodson, I. F. (Eds.). (2000a). La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar (Vol. 53). Barcelona: Paidós.
- Biddle, B. J., Good, T. L., y Goodson, I. F. (Eds.). (2000b). *La enseñanza y los profesores II: la enseñanza y sus contextos* (Vol. 54). Barcelona: Paidós.
- Biddle, B. J., Good, T. L., y Goodson, I. F. (Eds.). (2000c). *La enseñanza y los profesores III: la reforma de la enseñanza en un mundo en transformación* (Vol. 55). Barcelona: Paidós.
- BROPHY, J. (2000). *La enseñanza*. México, Cuadernos SEP- Biblioteca para la actualización del maestro.
- Camilloni, A., Celman, S., Titwin, E. y Palou de Maté, M. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. México: Paidós
- Casarini, M.(2002) *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas

- Casillas, M. (1998). Capacitación a docentes en el desarrollo de potenciales: una estrategia para elevar la calidad de la Educación. *Revista de Educación / Nueva Época Núm. 6 / Estrategias Cognitivas*, Julio-Septiembre. Guadalajara, Jalisco. Recuperado el 7 de octubre del 2004 de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/06/6casilla.html>
- Chávez Rodríguez, J. (s/f) *Actualidad de las tendencias educativas. Ciencias Pedagógicas*. Revista electrónica. 1,(7). Recuperado el 8 de octubre de 2004, de <http://www.cied.rimed.cu/revistaselec/ciencias/Ano1/inicio1.htm>
- Cochran, M y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, España: Akal.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Millar, (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona, España: Octaedro.
- Cohen, D., y Prusak, L. (2001). In *Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*. Boston: Harvard Business School Press.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003). *La investigación educativa en México: usos y coordinación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8, (19), 847- 898.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997*. Cuadernos de discusión 16. México, D.F.: Editoriales de México.
- Díaz-Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2a. ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Delors, J. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana.
- De Miguel, M. (1998) La evaluación del profesorado: Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación* 315. México.

- Eggen, P. D., y Kauchak, D. P. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento* (D. Mehuady, Trad. 2a. ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, J. (2000a). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Elliot, J. (2000b). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Elizondo Huerta, A. (Ed.). (2001a). *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar* (Vol. 7). México, D.F.: Paidós.
- Elizondo Huerta, A. (Ed.). (2001b). *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar* (Vol. 8). México, D.F.: Paidós.
- Espinosa, M.E. (2004) El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales. Serie Gestion Institucional No. 7. México.
- Esteve, J. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 46-50.
- Fernández, A. (2001). Valoración del impacto de la Investigación Educativa sobre la práctica docente. *Revista Educación*, 234, 155-170
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Maestros y Enseñanza, Paidós.
- Fullan, M. G. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3a. ed.). Nueva York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael, (2002) "Las fuerzas del cambio", en *Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid: Akal
- Gaceta de la Escuela Normal, documento recuperado el 3 de enero del 2005 en:
<http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/>
- García, B., Secundino, N. y Navarro, L. (2002). El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 179-208). México, D. F.: Paidós Educador.

- García, H. A. (1997). *El autorregistro como espejo de la práctica docente*. *Educar*, 3, octubre-diciembre. Recuperado el 24 de febrero de 2004 en:
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01Adria.html>
- Greybeck, B., Moreno, M. y Peredo, M. (1998). Reflexiones acerca de la Formación de Docentes. *Revista de Educación / Nueva Época Núm. 5 Formación Docente*, Abril/Junio 1998, Guadalajara, Jalisco. Recuperado el 7 de octubre del 2004 de la <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/greybeck.html>
- González, C. y Flores, M. (2000) *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México. Trillas.
- Guerra, D. (2003). Enseñanza tecnológica y desarrollo humano. En *Educar ¿para qué?* México, Solana, F. (comp.) D.F.: Limusa.
- Hall, R. (2003) *Organizaciones, estructuras, procesos y resultados*. México: Prentice Hall.
- Katzenbach, J. y Smith, D. (2002) *La sabiduría de los equipos*. México: CECSA.
- Kennedy, M. (2000). *Learning to Teach in a Different Culture. Teachers and Teaching: theory and practice*, 6, (1), 75-100.
- Martínez, F. y Prendes, M. (2003). *Redes para la formación*. En Martínez, F. (comp) *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Lecturas: Educación Física y Deportes. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 43 - Diciembre de 2001. Recuperada 10 de octubre de 2002.
- Didáctica Normativa y Práctica Docente. Nervi, Juan Ricardo (1985) *Didáctica Normativa y Práctica Docente*. México, Editorial Kapelusz, 262 p.
- López, G. G. (2003). *La evaluación de la enseñanza: el caso de la escuela normal*. Recuperado el 24 de febrero de 2004 en http://www.ene.edu.mx/articulos/2003-02/evaluacion_de_la_ensenanza.html
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, España: Morata.

- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Moore, S. y Fink, D. (2003). Enseñar a pesar de la sociedad del conocimiento II: la pérdida de la integridad. En A. Hargreaves (ed.), *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (pp. 115-146). Barcelona, España: Octaedro.
- Mozo, D. (2003) Reflexiones pedagógicas en torno a la importancia de la Actividad Física y Deportiva para el óptimo desarrollo de la sociedad contemporánea. *Efedepportes, Revista Digital Buenos Aires - Año 9 - N° 62 - Julio de 2003* recuperado de la <http://www.efdeportes.com/efd62/afd.htm> el 13 de septiembre del 2005
- Ponce, E. (2004). La formación inicial de docentes y la educación normal, dilemas y realidades. Entrevista. *Revista Educar*. Núm. 31, octubre diciembre de 2004. Consultado el 18 de julio 2005 de la <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/31/Educar%20No%2031%20web.pdf>
- Posner, G. (2001). *Análisis de currículo*. Santa Fé de Bogotá D. C., Colombia: Mc Graw Hill.
- Ramírez, M. S. y García, I. R. (1997). Modelo sistémico de evaluación para la autoformación del docente universitario. *Sociedad Académica*, 10, (5), 39-44.
- Pozo, J. (1996) *Aprendices y Maestros*. Madrid, Alianza
- Ramos, G., Ponce, B. (2003) Manual para la aplicación del cuestionario. Autoevaluación para la práctica docente. Recuperado 17 octubre del 2004, de <http://www.capacitacion.ilce.edu.mx/inee/estadisticas>
- Reagan, T. G., Case, C. W., y Brubacher, J. W. (2000). *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools* (2a. ed.). Thousand Oaks, CA, EUA: Corwin.
- Red Normalista recuperado el 06 de febrero del 2005. Consultado el 1 de febrero de 2005 de <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>

- Rodríguez, E., Díaz- Barriga, A., e Inclán Espinosa, C. (2001). La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica (Vol. 5). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Rueda Beltrán, M., y Díaz Barriga Arceo, F. (Eds.). (2000). Evaluación de la Docencia: Perspectivas Actuales (Vol. 153). México, D.F.: Paidós.
- SAINT-ONGE, M. (2000) yo explico pero ellos... ¿aprenden? México, SEP- Biblioteca para la actualización del maestro
- Sanz, S. (2003). Reseña del libro *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, de Etienne Wenger [reseña en línea]. UOC. Fecha de consulta: 05/08/05. en la <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/ssanz1003/ssanz1003.html>
- Savin, M.A. (2003) Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. Cuadernos de discusión, No. 13. México, D.F.: Editoriales de México.
- Senge, P. (1999) La quinta disciplina. España: Granica
- Senge P. (2000) la danza del cambio. España: Norma.
- SEP (2002) Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física. México.
- SEP (2003) Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) Finalidades, características y estrategias de operación. Serie: Gestión Institucional, No. 2. México
- SEP. (2004). Censo sobre los perfiles profesionales de los docentes de las escuelas normales (Junio de 2004). Documento recuperado el 02 de enero del 2005 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/que_es/censo/censo.htm
- SEP (2004) Programa de educación Preescolar. México
- Schoenfeld, A. (1999). Looking toward the 21 st. Century: Challenges of Educational Theory and Practice. Educational Research, 28 (7), 4-14.

- Schmelkes, S. (1997). Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación". En Ensayos sobre educación básica. (Documento DIE, 50) p.5-13. México: DIE Cinvestav-IPN
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stokes, L. (2003). Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado. En A. Lieberman y L. Millar (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 173-191). Barcelona, España: Octaedro
- Tedesco, J. Carlos (1999) Comentarios a la 45ª conferencia internacional de educación. En Fortalecimiento del papel del maestro. Cuadernos. Biblioteca para la actualización del maestro. 1a. edición, 1997; 1a. reimpresión, 1999 SEP/OEI/UNESCO, 64 pp.
- Wenger Etienne. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M A.(2003) *Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, España. Noviembre 1 de 2005, recuperado de la http://comunidad.ulsu.edu.mx/formacionintegral/html/10_competencias_docentes.html

ANEXOS

Anexo 1

Guión de Entrevista a Docente

(DIMENSION PERSONAL)

Guión de la entrevista para el Docente

Nombre del Entrevistado:

Lugar:

Fecha / Hora:

La información que proporcione formará parte de una investigación de la cuál Usted conocerá el resultado. Es importante señalar que su nombre será cambiado para conservar el anonimato y que lo que conversemos será exclusivamente para este fin.

1. ¿Me puede proporcionar datos sobre su vida personal? Lugar de nac., antigüedad de residencia en esta localidad, como llego aquí, etc.
2. ¿que preparación profesional tiene?
3. ¿por que escogió esta profesión?
4. ¿qué satisfacciones le proporciona su profesión?
5. ¿que experiencia profesional lo ha impactado mas? Porque?
6. ¿como influyo ésta en su práctica docente
7. ¿que enfoque académico tiene el curso que imparte?
8. ¿que objetivos pretende lograr?
9. ¿cuál es la función del profesor en su institución?
10. ¿ha realizado algún tipo de investigación?
11. ¿que opina de la calidad educativa?

ANEXO 2

Autoevaluación

Nombre del Docente: _____

Fecha: _____

Institución Educativa: **Escuela Normal de educación Física, Sonora**

	Pregunta	Valoración 1 al 5	Observaciones
1	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Proyecto Curricular y, en su caso, la programación de área; instrumentos de planificación que conozco y utilizo		
2	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Proyecto Curricular, a la programación didáctica y, sobre todo, ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.		
3	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas...) y mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado...		
4	Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando.		
5	Utilizo recursos didácticos variados: audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender, tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.		
6	Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro la participación de todos....		
7	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.		
8	Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.		
9	Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc, y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades,)		
10	Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).		
11	Me coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamentos de Orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos...a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.		

Nota; Considerar para anotar 1- no satisfactorio al 5 muy satisfactorio

Anexo 3

Técnica Foda

Objetivo:

Autoevaluar las oportunidades internas y externas que tiene el sujeto investigado para desempeñar su labor educativa, con la finalidad de que identifique las áreas susceptibles de mejora.

En la práctica docente interesa lo que pasa dentro y fuera del aula. El porque y para qué de la educación, lo que los alumnos hacen y dejan de hacer, lo que los profesores hacen y lo mucho que podrían hacer en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Fortalezas: son las capacidades especiales con que cuenta la docente, y por las que cuenta con una posición privilegiada en la institución. Recursos que se controlan, capacidades y habilidades que se poseen, actividades que se desarrollan positivamente, etc.

Oportunidades: son aquellos factores que resultan positivos, favorables, explotables, que se deben descubrir en el entorno en el que actúa., y que permiten obtener ventajas de desarrollo.

Debilidades: son aquellos factores que provocan una posición desfavorable frente al proceso enseñanza aprendizaje. son recursos de los que se carece, habilidades que no se poseen, actividades que no se desarrollan positivamente, etc.

Amenazas: son aquellas situaciones que provienen del entorno y que pueden llegar a atentar incluso contra la permanencia de la institución.

Factores Aspectos	Factores Internos	Factores externos
Aspectos positivos	Fortalezas	Oportunidades

Aspectos negativos	Debilidades	Amenazas
---------------------------	--------------------	-----------------

ANEXO 4
Guía de observación estructurada de clases

Datos de la clase a observar:

Escuela: _____

Curso: _____ Turno: _____ Área: _____

Nombre del docente: _____

Tema de la clase a observar: _____

	Se observa	No se observa
I. Definición, explicitación y orientación de los objetivos.		
1. Manifiesta con claridad los propósitos de la clase.		
2. Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje.		
3. Orienta adecuadamente a los alumnos hacia los objetivos propuestos.		
II. Selección, organización y tratamiento de los contenidos.		
4. La selección de los contenidos responde a criterios de: <ul style="list-style-type: none"> • Actualización • Significatividad hacia la formación docente. • Extensión y profundidad. 		
5. Promueve que se establezcan relaciones de los contenidos tratados en esta clase con otros contenidos tratados anteriormente.		
6. Ubica adecuadamente la clase en una secuencia didáctica.		
7. En el desarrollo de los contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • No comete errores de contenido. • No incurre en imprecisiones. • Muestra seguridad. 		
8. En el campo del conocimiento actúa de modo que los alumnos duden y no acepten todo como una verdad acabada.		
III. Utilización de medios de enseñanza.		
9. Es adecuada a los objetivos y contenidos de la clase.		
10. Está adaptada al desarrollo del grupo y responde a sus intereses.		
11. Permite la mayor aproximación posible al objeto o fenómeno real.		
12. Estimula la búsqueda de conocimientos.		
13. Hace posible su utilización por cada uno de los alumnos (manipulación directa, visibilidad, legibilidad).		
14. Aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos utilizados (pizarrón, textos, otros).		

IV. Tratamiento metodológico.		
15. Utiliza esencialmente un método explicativo ilustrativo caracterizado por su activa participación y una posición pasiva de la mayoría de los alumnos.		
16. Utilizando un diálogo heurístico construye el conocimiento con una amplia participación de los alumnos.		
17. Dirige el trabajo independiente de los alumnos a partir de brindar una adecuada orientación de las actividades a realizar por estos y propicia su concentración e independencia en la ejecución de las mismas.		
V. Formas de organización de la clase.		
18. La clase se desarrolla fundamentalmente: <ul style="list-style-type: none"> • Con el grupo total en una disposición frontal. • En pequeños equipos o subgrupos. • Individualizada. 		
19. La distribución de los alumnos en la sala de clases se modifica de acuerdo a la tarea a realizar.		
20. El docente se desplaza por distintos sectores del aula, para facilitar la atención de los alumnos.		
VI. Evaluación.		
21. A través de las diferentes actividades registra información sobre los procesos de aprendizaje.		
22. Utiliza distintos instrumentos de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Escritos. • Orales. • Prácticos. • De resolución individual. • De construcción grupal. 		
23. A partir de los resultados de las evaluaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Comunica y analiza con los alumnos sus resultados. • Ofrece oportunidades para que los alumnos revisen sus trabajos y planteen sus puntos de vista. • Propicia que los alumnos identifiquen sus progresos y dificultades. • Propone nuevas acciones en función de los logros y dificultades identificados. 		

ANEXO 5

Guía de observación para áreas específicas

AREA	OBSERVACIONES
1. Papel del docente, su función dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (formas de actuación y participación, como se conduce con los alumnos, manejo de autoridad)	
2. Papel del alumno: (participación en las actividades, formas de expresión, comunicación y creación que emplean los alumnos, iniciativa)	
3. Relación docente-alumno: (de colaboración, participación sumisión, autoritarismo, flexibilidad, expresión de afectos)	
4. Organización de actividades (formas de distribuir las actividades, consideración de los tiempos, organización de los alumnos, técnicas de enseñanza)	
5. Formas de elección del tema (actividades o situaciones que lo representan, actividades que se proponen, estrategias que se utilizan, intereses que se manifiestan, valores democráticos)	
6. Desarrollo de las actividades de la clase (¿cómo se da inicio, se desarrolla y concluye con el tema?, determinación de tiempos, participaciones, y actividades, estilos de aprendizaje, representación del entorno)	
7. Evaluación de las actividades planeadas (métodos de evaluación que el maestro utiliza, tipo de evaluación que se aplica, características de la misma, ¿quién o quienes evalúan?, ¿qué se evalúa?, instrumentos que utiliza la profesora para evaluar, cómo o para qué utiliza los resultados de la evaluación)	
8. Dimensiones del desarrollo (características generales del grupo, aspectos que necesitan ser más atendidos individual y grupalmente)	

ANEXO 6 Cuestionario para Alumnos

ESCUELA NORMAL DE EDUCACION FISICA "Profr. Emilio Miramontes Nájera"

Sexo_____ Edad _____ Semestre _____

El presente es parte de un trabajo de investigación para la materia de Proyecto II de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Su participación será anónima y confidencial y la información proporcionada permitirá conocer las características del trabajo docente que en la institución.

A) Desde tu ingreso a La ENEF, ¿cuántas materias has cursado? _____

¿Cuántos profesores te han impartido clase? _____

B) Con esa experiencia, responde con honestidad las siguientes preguntas acerca del desempeño de tus profesores, marcando con una cruz la opción que corresponda a tu respuesta.

1. Los profesores de la ENEF dominan los contenidos de su materia

Todos () La mayoría () Algunos () Muy pocos ()

2. Los profesores de la ENEF muestran la relación que tiene la asignatura o curso con el trabajo que se realiza en las escuelas de educación básica.

Todos () La mayoría () Algunos () Muy pocos ()

3. Los profesores preparan sus clases.

Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

4. Los profesores imparten sus clases de manera clara, amena y comprensible.

Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

5. Durante las sesiones los profesores resuelven las dudas que los alumnos expresan.

Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

6. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación dinámica y comprometida de los estudiantes.

Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

7. Las actividades de evaluación corresponden a los contenidos revisados.

Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

8. Las tareas, trabajos y actividades de clase son retroalimentadas oportunamente.

Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

9. Consideras que las calificaciones que has obtenido reflejan lo que has aprendido.

Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

- 10. La retroalimentación que recibes de tu desempeño en clase y productos favorece tu motivación para seguir aprendiendo.**
Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()
- 11. Los profesores se conducen con respeto hacia los estudiantes.**
Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()
- 12. Los profesores imparten sus clases con entusiasmo.**
Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()
- 13. Los profesores se relacionan con los alumnos, los escuchan atentamente.**
Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()
- 14. Los profesores se muestran interesados por el aprendizaje de sus alumnos**
Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()
- 15. Las normas de conducta y trabajo establecidas por el profesor son claras y consistentes.**
Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()
- 16. Los profesores son amables con los alumnos, dentro y fuera del salón.**
Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()
- 17. Los profesores resuelven dudas o brindan orientaciones en espacios y tiempos extraclase.**
Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()
- 18. Los profesores construyen ambientes de aprendizaje donde prevalecen la apertura, la tolerancia, el respeto y la libertad.**
Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()
- 19. El desempeño de tus profesores ha contribuido significativamente a fortalecer tu identidad como futuro docente.**
Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()
- 20. Consideras que los profesores de la ENEF se desempeñan dentro del aula de manera.**
Excelente () Muy buena () Buena () Regular () Mala () Pésima ()
- C) Consideras que puedes influir positivamente en los profesores de la ENEF para mejorar su desempeño, ¿qué les recomendarías que dejarán de hacer?**

D) ¿Qué les recomendarías continuaran haciendo?

E) ¿Que les sugerirías incorporar a su práctica docente?

Anexo 7

Cuestionario a Docentes

La información que proporcione formará parte de una investigación de la cuál Usted conocerá el resultado. Es importante señalar que su nombre será cambiado para conservar el anonimato y que lo que conversemos será exclusivamente para este fin.

1. ¿Consideras que el trabajo en equipo es un elemento importante dentro de la escuela? ¿Porque?
2. ¿Consideras relevante el trabajo colegiado para el logro de los propósitos planteados en el plan de estudios 2002 de la LEF?
3. ¿los directivos de la institución fomentan el trabajo colegiado? ¿De que manera?
4. las relaciones con tus colegas, ¿como las definirías?
5. ¿acudes a los compañeros cuando se te presentan problemas o inquietudes en tu práctica docente?
6. ¿que te exige este nuevo plan de estudios?
7. ¿Qué nuevas estrategias de enseñanza has tenido que utilizar con estos nuevos programas?
8. ¿que criterios utilizas para evaluar el proceso enseñanza aprendizaje?
9. que habilidades has tenido que desarrollar para abordar los contenidos y lograr los propósitos de las asignaturas?
10. ¿Qué valores se fomentan a través de tus asignaturas?

Anexo 8

Guión de Entrevista a Directivos

(Dimensión Institucional)

Nombre del Entrevistado:	
Fecha / Hora:	
<p>La información que nos proporcione formará parte de una investigación de la cuál Usted conocerá el resultado. Es importante señalar que su nombre será cambiado para conservar el anonimato y que lo que conversemos será exclusivamente para este fin.</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Describa el puesto que desempeña en esta Institución. 2. Me podría platicar sobre las finalidades educativas de la institución (propósitos generales) 3. ¿Cómo se plantean alcanzar estos? 4. ¿Cuales, en su opinión, serian las necesidades básicas de la escuela? 5. ¿Cuáles considera son las fortalezas de la institución? 6. ¿Y sus debilidades? 7. ¿Que tipo de competencias se pretenden formar en los alumnos? ¿Para qué? 8. ¿Realizan algún tipo de evaluación externa a la escuela o empresa, quién la realiza, qué opina de ello? 9. ¿Que me puede comentar sobre el contexto social y cultural de la escuela? ¿Considera que influye de alguna manera en la escuela? ¿Por que? 10. ¿Sobre qué enfoque o modelo teórico son puestos en marcha los procesos en la escuela? 11. ¿Como describiría al maestro (sujeto de estudio) 12. ¿Qué facilidades otorga para realizar su práctica profesional? 13. ¿Cómo es el desarrollo de sus actividades docentes? 14. ¿Existe algún tipo de promoción laboral que lo estimule (sujeto de estudio) a superarse? 15. ¿Cuáles son sus expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos? 16. ¿Considera que la materia que imparte (sujeto de estudio) tiene relación con otras.? ¿De que manera se relaciona? 17. ¿Se alcanza a tener una cobertura total de los temas diseñados? 18. ¿Cómo se realiza la planeación para la aplicación de la materia y el logro de sus objetivos? 	

ANEXO 9 Cuestionario para Docentes

Datos de identificación Sexo _____ Edad _____

Preparación Profesional _____ Antigüedad en la ENEF _____

La presente es parte de un trabajo de investigación para la materia de Proyecto II de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Su participación será anónima y confidencial y la información proporcionada permitirá conocer las características del trabajo docente que en la institución.

Las prácticas educativas en la Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Najera”

1. ¿Conoce usted cual es la postura teórica respecto a la educación predominante en el profesorado de la ENEF? Puede describirla.

2. ¿Cuál es su opinión personal respecto a la aplicación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física, Plan 2002?

3. ¿Cuál es la relación que existe entre la formación profesional y experiencia del profesorado con los contenidos de las diferentes asignaturas del plan de estudios?

4. ¿Cómo son las clases en la ENEF? (entretenidas, interesantes, sencillas, etc.)

5. ¿Cuál es clima de trabajo predominante en las aulas?

6. ¿Cuál es el tipo de comunicación que existe entre los docentes y los alumnos?

7. ¿Conoce las estrategias de planeación empleadas por el profesorado? Descríbalas

8. ¿Conoce las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por el resto de profesores? Puede Describirlas

9. ¿Conoce las estrategias de evaluación empleadas por los demás profesores?
Describalas

10. Desde su perspectiva, mencione 3 fortalezas y 3 debilidades de las prácticas docentes en la ENEF

11. ¿Qué sugerencias tiene para mejorar la práctica docente de la institución?

Desempeño docente del entrevistado

1. ¿Cuál es el grado de dominio que posee sobre los contenidos de la materia que imparte?

2. ¿Cómo prepara su curso? y ¿cómo prepara sus clases?

3. Describa la metodología de enseñanza que aplica

4. ¿Qué recursos didácticos emplea con mayor frecuencia? ¿por qué? ¿cuáles evita?
¿porqué?

5. ¿Qué tareas extraclase asigna a los alumnos? ¿cómo las retroalimenta?

6. ¿Cómo son las relaciones que establece con sus alumnos?

7. ¿Cómo fomenta la participación de los alumnos durante la clase?

8. ¿Qué expectativas tiene de su trabajo docente, de sus alumnos y de la institución?

9. Mencione 3 fortalezas y 3 debilidades de su práctica docente.

10. ¿Qué considera puede hacer para mejorar su desempeño docente?

Observaciones

Anexo 10 Cuadro de triple
entrada

Fuentes e Instrumentos	ALUMNOS	PROFESORES	DIRECTIVOS	ANÁLISIS DOCUMENTAL
Categorías e indicadores	Cuestionario	Cuestionario Entrevista Autoevaluación Guía de Observación de clase	Entrevista	Análisis documental
<p>Dimensión personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Datos generales • Motivación por la docencia • Autoevaluación 	<p>Alumnos de 3º, 5º y 7º semestre, cuyas edades oscila entre los 19 y 25 años, con procedencia de diferentes municipios del estado.</p>	<p>Nivel de estudios: los tres son licenciados en educación física, solo la profesora tiene estudios de maestría. Tres profesores dos hombres y una mujer, tienen en común su experiencia previa trabajando con el plan de estudio del 84, también su participación en los cursos de capacitación que ha ofrecido el PTFAEN. Uno de los docentes tiene título de químico biólogo y licenciatura en educación física, con diez años de experiencia en la docencia, el otro igualmente es licenciado en educación física, y tiene 17 años de servicio docente, por último, la profesora también es Licenciada en educación física y esta por obtener terminar Maestría en Educación, y cuenta con 18 años de servicio, los tres han trabajado en escuelas oficiales de educación básica (preescolar, primaria o secundaria). Manifiestan la necesidad de apropiarse de los contenidos de enseñanza de las asignaturas, que las competencias a logra en los alumnos es el común denominador</p>	<p>Un director, con 25 años de servicio y seis como director de la ENEF, con maestría en Educación física, licenciatura en física química, Subdirectora académica, maestría en educación física, licenciada en educación básica, diplomado en danza, con 21 años de servicio y tres en la subdirección. El logro de cambios en los estudiantes es una gran motivación que pretenden los docentes</p>	

		<p>de la planeación. Su practica docente ha cambiado y se autocritican Disposición para el trabajo La profesion docente les proporcina satisfaccines como sacar adelante a los alumnos en las diferentes actividades, lograr cambios actitudinales en ellos. También los motiva el hecho de intercambiar experiencias con los mismos docentes</p>		
<p>Dimensión interpersonal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones establecidas (alumnos-profesores-directivos) • Trabajo colegiado • Ambiente laboral 		<p>En opinión del profesor es que la relaciones entre docentes es bueno y con respecto personal de apoyo falta mas convivencia La relación con los alumnos son de rectitud, respeto, interés por ayudarlos a resolver situaciones que impidan su desarrollo profesional La convivencia crea un ambiente de trabajo aceptable Aunque el trabajo en equipo aun no se consolida, si hay buena disposición para realizar actividades que requieren de ello.</p>	<p>Consideran la disponibilidad de los profesores para el trabajo colegiado. Se toma en cuenta sus opiniones y sugerencias Existe el apoyo por parte de los directivos para la realización de actividades, Se da prioridad los intereses de carácter académico político para el logro de los propósitos de la LEF</p>	<p>Se señala que un plan de estudios, por correcta que sea su formulación, sólo tendrá la posibilidad de alcanzar su propósito cuando su aplicación se realice en un ambiente educativo de diálogo, de respeto, de trabajo y convencimiento permanentes, y de acuerdo con actividades y planteamientos congruentes con su orientación general, situación que permite a las escuelas normales analizar y valorar los logros y las dificultades que enfrentan como instituciones.</p>

<p>Dimensión institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuelas normales y la formación inicial • Licenciatura en educación física • Perfil de egreso • Datos generales de la ENEF • Misión y visión de la ENEF • Fortalezas y debilidades de la ENEF • Actualización profesional • Misión y visión compartida • Trabajo colegiado y academia 	<p>Los alumnos identifican las buenas relaciones y trabajo de equipo cuando se acercan a los profesores para solicitar asesoría.</p>	<p>Mencionan como debilidades pocos docentes y claridad en las responsabilidades del resto del personal Los docentes reconocen que habilidades y competencias son necesarias para el perfil del egresado Tienen conocimiento pleno de la misión y visión de la institución Existe un ambiente de respeto y confianza que permite favorecer el proceso de cambio que se vive con la implantación del plan de estudios El trabajo colegiado es un mecanismo para conformar un equipo de trabajo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos, temas y metas de interés El clima de trabajo mejora cuando se llegan a acuerdos de trabajo común y congruentes. En cuanto a la actualización los docentes sugieren se les apoye para cursos o talleres sobre distintos temas, principalmente aquellos relacionados con el enfoque de la LEF. También solicitan cursos de capacitación sobre el uso de las tecnologías</p>	<p>Escuela Normal de Educación Física “<i>Prof. Emilio Miramontes Nájera</i>”, ubicada en Hermosillo, Sonora, fundada en 1982, a la fecha es la segunda ocasión en que se implementa un nuevo plan de estudios, uno en 1984 y el plan LEF 2002. su misión y visión la ENEF “Prof. Emilio Miramontes Najera”, como una institución de educación superior formadora de docentes en educación física, constituida por una comunidad de aprendizaje profesional y ética integrada por el personal y estudiantes implicados en ella, bajo condiciones físicas académicas y relacionales de calidad acordes en el desarrollo de programas de formación inicial, y en un futuro también de formación continua y permanente que respondan a las demandas de una población que evoluciona Los directivos mencionan que las fortalezas de la institución se debe a que es la única esc de educ física en sonora, aunque puede ser una debilidad debido a que no se puede intercambiar experiencias con otra similar. Menciona también a su personal preparado, y el nuevo plan de estudios acorde a Educ básica. Y los cursos de capacitación que</p>	<p>Las escuelas normales ofrecen formación a quienes se inician en la profesión docente; sin embargo, mediante ajustes y adecuaciones, es posible atender también a quienes cuentan ya con experiencia docente sin haber cursado la licenciatura. El proceso formativo mediante el cual los futuros maestros adquieren las competencias fundamentales para desempeñar con calidad las tareas de enseñanza en un nivel o modalidad específica de la educación básica se da en la formación inicial de maestros. A partir de 1984, cuando las escuelas normales se constituyeron en instituciones de educación superior que otorgan el grado académico de licenciatura, La formación inicial de los docentes está concebida en términos de competencias que definen el perfil de egreso y que se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los</p>
---	---	---	---	---

			<p>ha ofrecido el PTFAEN.</p> <p>La mayoría de los docentes conocen los propósitos de la ENEF adoptan una actitud favorable para el trabajo académico de manera general. También reconocen los propósitos de la formación inicial de educadores físicos</p> <p>Como debilidades señalan el poco apoyo por parte de autoridades educativas, para la infraestructura y aceptación en las esc. De educ básica, poca disposición para la investigación formal</p> <p>El director menciona que los alumnos muestran esfuerzo para logro del perfil de egreso de acuerdo al plan 2002</p> <p>Fortalezas: disposición del personal de apoyo para colaborar y solucionar en conjunto los problemas de la institución, personal docente muy joven, y con ganas de superarse</p>	<p>contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.</p> <p>La institución tiene una estructura bien definida.</p> <p>No hay un seguimiento de los intentos de evaluación,</p> <p>El trabajo colegiado es parte importante de la vida institucional,</p> <p>plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación física, a la que corresponde el grado académico de licenciatura. La elaboración del plan constituye una acción más del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP)</p> <p>Este plan de estudios tendrá vigencia en todos los planteles, públicos y privados, que ofrecen la Licenciatura en Educación Física. Su aplicación</p>
--	--	--	--	---

				<p>iniciará en el ciclo escolar 2002-2003, con los estudiantes inscritos en el primer semestre en modalidad escolarizada, y avanzará progresivamente cada ciclo escolar, hasta alcanzar su aplicación plena en el periodo 2005-2006.</p> <p>Es necesario revitalizar el funcionamiento de las academias, que deberán conformarse o reestructurarse atendiendo a las áreas de contenidos afines. Asimismo, convendrá institucionalizar las reuniones de los profesores que atiendan asignaturas de un mismo semestre; el objetivo de estas reuniones será identificar las relaciones entre los contenidos de las distintas asignaturas, el avance académico de los alumnos, así como revisar e intercambiar materiales de estudio.</p>
--	--	--	--	---

<p>Dimensión didáctica :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominio curricular • Rol docente • Proceso enseñanza aprendizaje • Planeación • Evaluación • Recursos didácticos • Metodología • Actividades • Competencias y habilidades docentes • Análisis y reflexión de la practica 	<p>Organización del grupo. Utilización de los espacios y tiempo. Uso de material didáctico Creativo, motivador e innovador. Atención a la diversidad. Elección de tareas. Flexible y de mente abierta. Uso de Estrategias metodológicas y didácticas. Objetividad en las sesiones.</p> <p>Principales estrategias so lluvia de ideas para identificar conocimientos previos, lectura analítica y actividades de discusión y debates Consideran actividades de observación y practica como las mas importantes y de mas relevancia en su formación. Se trabaja de manera grupal, individual, y pequeños grupos El análisis de situaciones de enseñanza y</p>	<p>Esta de acuerdo en lograr un perfil de docentes en educ física, con competencias didácticas, identidad profesional, sensibilización para proteger el entorno, etc. Habilidades de comunicación, organización de grupos Competencias intelectuales específicas, contenidos que contribuyen a la formación específica del educador físico. Las activ. Son planeadas en el sentido de lograr el perfil de egreso de la LEF, programando los contenidos y vinculándolos con las demás asignaturas. Los docentes organizan jornadas de observ y práctica. Planeación realizan una general y otra específica, señalando actividades y apoyos de materiales. aunque todavía hay inseguridad al momento de elegir estrategias de enseñanza El plan de estudios exige la variabilidad de la practica y el uso de los recursos tecnológicos, La evaluación se realiza con base a los criterios que marca el plan de estudios y los programas de las materias, aunque no hay una evaluación de su practica Todavía se realizan prácticas docentes eclécticas que no siguen una metodología determinada. Se tienen claros los propósitos de</p>	<p>Los directivos están de acuerdo en que su función es coordinar esfuerzos de personal docente y alumnos en el desarrollo de las actividades académicas. Se pretende desarrollar competencias en cuanto a manejo y control de grupos escolares, estrategias de enseñanza, promover hábitos en la práctica de activ. Física</p> <p>Los docentes siempre esperan que el alumno logre el perfil de egreso de la LEF. Debilidades : concepciones pedagógicas muy arraigadas y difíciles de modificar, falta de oferta en la actualización y superación del personal docente, poca o nula la vinculación con otras escuelas de formación docente Fortalezas: disposición del personal de apoyo para colaborar y solucionar en conjunto los problemas de la institución, personal docente muy joven, y con ganas de superarse. El tiempo n(experiencia) que tienen algunos profesores al trabajar en educación básica favorece el abordaje de los contenidos de los programas No existe una evaluación externa sobre la practica</p>	<p>El plan de estudios exige la variabilidad de la practica y el uso de los recursos tecnológicos, establece los criterios de evaluación, y las orientaciones metodológicas las plantea en los programas de las asignaturas La formación de profesores de educación física en el plan de estudio remite a las exigencias de la atención educativa que requieren los alumnos de educación básica La aplicación de un nuevo plan de estudios, cuando éste implica cambios reales y profundos, exige un mecanismo eficaz de seguimiento y evaluación, que permita atender con oportunidad distintos tipos de problemas, tanto los que se derivan de condiciones inadecuadas para la puesta en práctica del plan, como los que se deben a insuficiencias de la misma propuesta curricular.</p> <p>Los estudiantes y maestros deberán disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de</p>
---	--	---	---	--

	<p>aprendizaje en condiciones reales será una estrategia insustituible</p> <p>Las actividades de evaluación siempre corresponden a los contenidos revisados</p> <p>Tienen actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas a fin de contribuir con su labor en nuestra formación</p>	<p>las asignaturas los avances experiencias, dificultades y retos que se presentan en la aplicación de un nuevo plan de estudios constituye una tarea permanente por parte de los profesores</p> <p>A través de una metodología preferentemente activa, y el alumno procesa y aplica la información obtenida desarrollando progresivamente su creatividad y opiniones personales facilitándose así el proceso de enseñanza aprendizaje y una sólida formación docente.</p> <p>La formación profesional y experiencia del profesorado coinciden con los contenidos de la asignaturas</p> <p>En cuanto al dominio de contenidos curriculares, consideran que hay buen nivel debido a los cursos de capacitación que se han asistido al inicio de cada semestre</p> <p>Las expectativas de los docentes sobre el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes es que asimilen los contenidos para llevar a cabo las actividades en las jornadas de observación y practica</p> <p>Practica docente: la entienden como las acciones pedagógicas que realiza el docente ante un grupo de alumnos.</p> <p>El plan de estudios nos exige mayor entrega y profesionalismo,</p>	<p>docente, solo se realiza la que normatividad señala par los alumnos</p> <p>Los docente esperan el desarrollo sólido de las competencias y habilidades docentes para logras los rasgos deseables del futuro educador físico.</p> <p>El diseño de la Planeación requiere de una coordinación con las actividades y otros docentes de las demás asignaturas puesto que los alumnos desarrollan y ponen en practica en sus visitas a las escuela de educación básica</p> <p>Algunos profesores conocen distintas estrategias y formas de evaluación para valorar efectivamente el aprendizaje</p> <p>Consideran que el seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes son actividades cotidianas, que requieren del apoyo y compromiso de los directivos y de las autoridades en la generación de los ambientes, las relaciones y los espacios que necesitan, especialmente los que favorezcan el cumplimiento de sus propósitos. requiere del apoyo y compromiso de los directivos y de las autoridades en la generación de los ambientes, las relaciones y los espacios que necesita, especialmente los que</p>	<p>utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje y para apoyar su formación permanente</p> <p>A partir de la definición del perfil de egreso, es conveniente establecer algunos criterios y orientaciones de orden académico para precisar, en primer lugar, los lineamientos que regulan tanto la organización y la secuencia de las asignaturas como otras actividades contenidas en el plan y, en segundo lugar, definir ciertos aspectos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente en la escuela normal con los grupos de alumnos y en el trabajo colegiado.</p> <p>La formación común y nacional de los profesores se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales como herramientas para conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en</p>
--	--	---	---	--

		<p>ser mas analítico y critico, mente abierta a la critica, motiva a la investigación de la propia practica, sacar provecho de la experiencia que se tiene como educador físico que entre maestros y alumnos</p> <p>es necesario existan formas de enseñanza y de relación que estimulen la formulación de las ideas, la curiosidad, la creatividad, el juicio crítico y el rigor intelectual; la participación de los estudiantes; el ejercicio de actividades de descripción, narración, explicación y argumentación; la práctica de la lectura, por placer, comprensiva y analítica; la redacción y la discusión; la corrección y la autocorrección de los textos producidos por los alumnos; y el trabajo en equipo.</p> <p>Que otras personas conozcan las acciones, las estrategias y los resultados de la reflexión y el análisis de las prácticas docentes, permite tener un punto de vista distinto</p>	<p>favorezcan el cumplimiento de sus propósitos.</p>	<p>del medio, su influencia en la educación de los escolares, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone; este conocimiento será la base para adaptar los contenidos educativos y las formas de trabajo a los requerimientos particulares de cada región</p> <p>Algunas de las características o habilidades docentes de un maestro reflexivo tienen que ver con encontrar significado a lo que observa en los alumnos y a lo que propicia en el patio, a partir de lo que ellos realizan y expresan; poder identificar, analizar y resolver adecuadamente los problemas que se presentan durante el ejercicio de la docencia; saber aprender de las dificultades, encontrar alternativas analizando las variables y ensayar soluciones; además, planificar eficazmente previendo acontecimientos tanto de la dinámica interna como externa del plantel o la clase, para saber cómo</p>
--	--	--	--	--

				<p>actuar frente a las situaciones imprevistas. Las finalidades que deberán cumplir las diversas actividades formativas en la escuela normal será fomentar el interés y la curiosidad científica de los estudiantes, introducirlos en distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica.</p>
--	--	--	--	---

<p>Dimensión social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impacto social(entorno político, social, económico y cultural) • Comunidad escolar • Comunicación • Función social del profesor de educación física 	<p>Los normalistas reflexionan sobre el papel de los profesores de educación física en servicio durante sus visitas a las esc. De educación básica. La comunicación que se establece entre alumnos y profesores es de manera ordenada con intención, por medio de gestos o palabras, nos comunicamos en distintos ámbitos y de distintas maneras, expresando sentimientos, deseos, conocimientos, etc</p>	<p>Consideran que influye poco el contexto debido a que hay poca interacción con la comunidad. Entienden que falta mucho para consolidar la función social del educador físico, La comunicación entre docentes es respetuosa, sólida y aceptable. La información que los profesores reciben de los demás colegas constituye un recurso básico para identificar los problemas que deben atenderse. Se llegan a acuerdos para las acciones que se llevarán a cabo en las escuelas de educ básica</p>	<p>Considera que el impacto es en todo el estado pues la diversas culturas de sus comunidades influyen determinadamente en la comunidad escolar al ingresar estudiantes de todo el estado. La comunicación es uno de los procesos más importantes y completos sobre todo para tomar conciencia y tomar control de lo que se quiere comunicar para ser eficientes. El contexto social de la escuela es muy variado puesto que el origen de los alumnos es de todo el estado</p>	<p>El plan de estudios del a LEF 2002 precisa la intervención del profesor de educación física en servicio y la de los profesores de la normal Impacto social permitirá a los normalistas introducirse en el estudio de algunas cuestiones particulares que el ejercicio de la docencia en educación física debe considerar según las características sociales, culturales y étnicas de las comunidades y de las modalidades organizativas de la escuela; estos temas se refieren, por ejemplo, a la atención de la educación física en las zonas rurales, en comunidades indígenas y en zonas urbanas, al trabajo con la asignatura en la modalidad de telesecundaria, a las diferentes modalidades regionales para la promoción y atención de la educación física en la educación básica, a los usos del patrimonio cultural y natural de la región como recursos en la formación para el tiempo libre</p>
---	---	---	---	--

<p>Dimensión valoral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de valores por parte del profesor • Valores que promueve el perfil de egreso 	<p>Los valores que se trabajan en las sesiones son la responsabilidad, respeto y trabajo en equipo</p> <p>Mejorar las relaciones de grupo y el clima de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptar al compañero sin importar su etnia, sexo, condición social, credo religioso, etcétera. • Regular autónomamente los conflictos por vías no violentas. • Conocer y valorar manifestaciones culturales diferentes de las propias 	<p>Señalan que es importante <i>el trabajo en equipo</i></p> <p>Identifican el compromiso que se tiene con la formación de futuros educadores físicos</p> <p>Promueven las normas de convivencia</p> <p>Se Fomenta los intereses, los hábitos, las habilidades y actitudes que propician la investigación científica</p> <p>En cuestión promoción de valores : empatía, respeto, tolerancia, lealtad, participación son los considerados mas importantes</p> <p>Mejorar el autoconcepto y la autoestima que cada alumno tiene de sí mismo.</p> <p>Favorecer en los alumnos el autoconocimiento y la aceptación personal.</p> <p>Promover la autonomía de los alumnos al tomar decisiones, y su responsabilidad en estas acciones.</p>	<p>Los docentes son capaces de establecer ambientes de aprendizaje en el grupo escolar, en los que prevalece el respeto a los derechos de los estudiantes, para favorecer y estimular en cada alumno actitudes de confianza, creatividad y placer por el movimiento,</p>	<p>El trabajo colegiado es promovido dentro de los lineamientos de la institución</p> <p>Vivimos en un mundo cambiante donde los referentes éticos y morales, es decir, los valores socialmente dominantes tienden a variar y a modificarse creando, en muchas ocasiones, contradicciones de difícil resolución. La escuela, como reflejo de la sociedad de la que forma parte, no es ajena a estos cambios y así, dentro de este contexto, en los últimos años uno de los paradigmas de debate en torno a la educación ha estado centrado en el ámbito axiológico. Los valores, o más bien la educación en valores, se ha erigido como un núcleo de análisis y discusión desde un universo heterogéneo de planteamientos (Ruiz, 2003).</p>
--	--	--	--	---