DETERMINACIÓN Y EFICACIA

DEL PROGRAMA DE CULTURA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Ciencia Latina Internacional
CID editorial
Asociación latinoamericana para el avance de las ciencias ALAC
REDIB
Crossref
REDALAC

Febrero 2023 – CID - Centro de Investigación y Desarrollo

Copyright © CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright del texto © 2023 de Autores

libros.ciencialatina.org
editorial@ciencialatina.org
Atención por WhatsApp al +52 22 2690 3834

Datos Técnicos de Publicación Internacional
Título: DETERMINACION Y EFICACIA DEL PROGRAMA DE CULTURA DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ZACATECAS**.**
Autor: Fabiola Lydie Rochin Berumen, Heriberto Rodriguez Frausto, Eduardo de Jesus Ruiz Fernández, Francisco Javier Guitierrez Piña
Editor: CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Diseño de tapa: CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Corrección de Estilo: CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Formato: PDF
Páginas:394
Tamaño: Sobre C5 162 x 229 mm
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
ISBN: 978-99925-13-69-9
DOI: https://doi.org/10.37811/cli_w842

1ª. Edición. Año 2023. Editorial CID - Centro de Investigación y Desarrollo.

El contenido del libro y sus datos en su forma, corrección y fiabilidad son responsabilidad exclusiva de los autores. Permite la descarga de la obra y compartir siempre que los créditos se atribuyan a los autores, pero sin la posibilidad de cambiarlo de cualquier forma o utilizarlo con fines comerciales.

Prohibida su reproducción por cualquier medio.

Distribución gratuita

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ZACATECAS

"CULTURA"

- Fabiola Lydie Rochin Berumen[1]
- Heriberto Rodriguez Frausto[2]
- Eduardo de Jesus Ruiz Fernández[3]
- Francisco Javier Gutiérrez Piña[4]

DETERMINACION Y EFICACIA DEL PROGRAMA DE CULTURA DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ZACATECAS.

Epígrafe: Trabajo para la obtención de grado de Doctor, presentado en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE).

1 Dra. Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Zacatecas; Zacatecas, Zac. (México)

fabiolauaz@outlook.com ORCID: https://Orcid.org/0000-0002-8676-7768

2 PhD. Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Zacatecas; Zacatecas, Zac. (México)

mvz_hrf@hotmail.com ORCID: https://Orcid.org/0000-0001-9608-5843

3 Dr. Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Zacatecas; Zacatecas, Zac. (México)

eduardoruizf@outlook.es ORCID: https://Orcid.org/0000-0002-7159-6927

4 PhD. Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Zacatecas; Zacatecas, Zac. (México)

fpina@uaz.edu.mx ORCID: https://Orcid.org/0000-0001-5743-254X

INDICE

RESUMEN 13

ABSTRACT 15

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN 17

Antecedentes 27

1.1.1 La Universidad Autónoma de Zacatecas 27

1.1.2. Aspectos históricos 30

1.2 El modelo educativo de la UAZ (Jiménez, 2003) 34

1.3. La Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas 43

1.3.1 Actividades Académicas de la Preparatoria IV 55

1.3.2. La dimensión académica de la UAPUAZ 57

1.3.3. Estructuras Académicas de Segundo Nivel 63

1.3.4. La dimensión metodológica 65

1.3.5. Planeación curricular (Documento del Foro de Reforma de la Unidad Académica Preparatoria UAZ 2012) 67

Debilidades 80

Fortalezas 81

1.4. Cuidado físico y de la salud en la UAPUAZ 85

1.4.1. Consideraciones de los alumnos respecto el tema de Cultura física 86

1.4.2. Programa de cultura física de la preparatoria de la UAZ .. 93

1.5. Planteamiento del Problema 101

1.6. Objetivos de la Investigación 106

1.6.1. Objetivo General 106

1.6.2. Objetivos específicos 106

1.6.3. Preguntas de Investigación 106
1.8. Importancia del estudio 109
1.9. Justificación de la investigación 111
1.10. Delimitación del estudio 112
A) Delimitación Espacial: 112
B) Delimitación Cronológica: 112
C) Delimitación Conceptual: 113
La línea de investigación (CINADE) 114
1.11. Marco normativo 114
1.11.1. El Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) 118
1.11.2. Plan Estatal de Desarrollo (2011-2016) 121
1.11.3. Programa de Cultura Física y Deporte 122
1.11.4. La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS, Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018) 124
Oferta de la Educación Media Superior 128
Marco Curricular Común. 130
Directores líderes de la Reforma 131
Alumnos 136
Padres de familia 136
Principios básicos de la RIEMS. 137
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL 140
2.1. Curriculum 146
2.2. La evaluación educativa. 154
2.2.1. Evaluación y Calidad 158
2.2.2. Evaluación curricular 162

2.2.3. Clasificación de la Evaluación Curricular 168
2.2.4. Funciones y Características de la Evaluación Curricular . 174
2.3. Eficacia en el programa curricular 179
2.4. Competencias 182
2.4.1. Perfil del egresado 204
COMPETENCIAS DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO 206
2.4.2. Perfil del docente 207
2.4.3. Alumnos 209
2.4.4. Evaluación por competencias 212
2.5. Aprendizaje. 214
2.5.1. Teoría del aprendizaje 216
2.6. Desempeño docente 222
2.7. Tutorías 226
2.8. Concepto de Educación Física 228
2.8.1. Deporte 234
2.8.2. Salud 239
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA 247
3.1. Enfoque de investigación 247
3.1.1. Enfoque Cuantitativo 248
3.2. Alcance 250
3.3. Participantes y su Contexto 251
3.4. Hipótesis 252
Hipótesis 253
3.5. Operacionalización de las Variables 254
Materiales y métodos 262

Materiales 263
Diseño del cuestionario 263
Trabajo de campo 266
Análisis de confiabilidad 266
Alfa = 0.8617 267
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS 268
Estadística descriptiva 269
Desempeño docente Académico 270
Resolución de Conflictos 271
4.2.4. Equipos de trabajo 272
4.2.5. Capacidad de negociación 273
4.2.7. Rendimiento en situaciones conflictivas 274
4.2.8 Situaciones de tensión 274
4.2.9. Trabajo en equipo 274
4.2.10. Presentación de resultados 275
Innovación en las prácticas o trabajos 275
Relaciones con los compañeros de trabajo 276
Capacidad de Comunicación 276
Dominio de otro idioma 276
Efectividad académica 277
Consecución de objetivos 278
Nuevas responsabilidades 278
Valoración de resultados académicos 278
Propuestas a los alumnos 279
Diplomado en Competencias 279

Diplomado en Tutorías 280
Cursos de actualización 280
Capacidad de adaptación 280
Satisfacción en el trabajo 281
Expectativas de los alumnos 281
4.4.1 Consideración del Programa Académico de Cultura Física. 282
4.4.2. Expectativas de Cultura Física 283
4.4.3. Consideración del Plan de Estudios de la Preparatoria... 284
4.4.4. Ubicación de la materia de Cultura Física en el Plan Académico. 286
4.4.5. Consideración del Horario de la materia de Cultura Física 286
4.4.6. Consideración del Desempeño Docente 287
4.4.8. Consideración de los temas expuestos en los exámenes 288
4.4.9. Incorporación de distintos talleres deportivos 288
4.4.10. Inclusión de taller en la materia de Cultura Física 288
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES 290
5.1. Desempeño docente 291
5.2. Efectividad académica 295
5.3. Expectativas de los alumnos 298
5.4. Recomendaciones 302
5.5. Contribución 307
Propuesta de la inclusión del taller de baile 307
5.5.1. Taller de Baile Moderno 308

Descripción. 310
Objetivo: 310
Objetivos Específicos 310
Perfil de Ingreso: 311
Perfil del egresado 311
PLAN DEL CURSO 313
Taller de Baile Moderno 313
REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS 314
Anexo I 340
Cálculo del tamaño de la muestra de los estudiantes 340
Anexo II 342
Anexo III 344
Anexo IV 351
Anexo V 355
Tablas y gráficas para el análisis e interpretación de resultados 355
Tabla 4.1. Desempeño docente. Media y desviación estándar. 355
Tabla 4.2. Resolución de Conflictos 356
Gráfica 4.2. Resolución de Conflictos 357
Gráfica 4.3. Enfoque por competencias 358
Tabla 4.4. Organización de recursos 359
Gráfica 4.4. Organización de recursos 359
Tabla 4.5. Equipos de trabajo 360
Gráfica 4.5. Equipos de trabajo 361
Tabla 4.6. Capacidad de Negociación 361

Gráfica 4.6. Capacidad de Negociación 362
Tabla 4.7. Resolución de problemas académicos 362
Gráfica 4.7. Resolución de problemas académicos 363
Tabla 4.8. Rendimiento en situaciones conflictivas 363
Gráfica 4.8. Rendimiento en situaciones conflictivas 364
Tabla 4.9. Situaciones de tensión 364
Gráfica 4.9. Situaciones de tensión 365
Tabla 4.10. Trabajo en equipo 365
..... 365
Gráfica 4.10. Trabajo en equipo 365
Tabla 4.11. Presentación de resultados 366
Gráfica 4.11. Presentación de resultados 367
Gráfica 4.12. Innovación en las prácticas o trabajos 369
Tabla 4.13. Relaciones con los compañeros de trabajo 370
Gráfica 4.13. Relaciones con los compañeros de trabajo 370
Tabla 4.14. Capacidad de Comunicación 371
Gráfica 4.14. Capacidad de Comunicación 372
Tabla 4.15. Dominio de otro idioma 372
Gráfica 4.15. Dominio de otro idioma 373
Tabla 4.16. Efectividad académica. Media y desviación típica. 373
Tabla 4.17. Consecución de Objetivos 374
Gráfica 4.17. Consecución de Objetivos 374
Tabla 4.18. Nuevas responsabilidades 375
Gráfica 4.18. Nuevas responsabilidades 375
Tabla 4.19. Valoración de resultados académicos 376

Gráfica 4.19. Valoración de resultados académicos 376
Tabla 4.20. Propuestas a los alumnos 377
Gráfica 4.20. Propuestas a los alumnos 377
Tabla 4.21. Diplomado en Competencias 378
Gráfica 4.21. Diplomado en Competencias 378
Tabla 4.22. Diplomado en Tutorías 379
Gráfica 4.22. Diplomado en Tutorías 380
Tabla 4.23. Cursos de actualización 380
Gráfica 4.23. Cursos de actualización 381
Tabla 4.24. Capacidad de adaptación 381
Gráfica 4.24. Capacidad de adaptación 382
Tabla 4.25. Satisfacción en el trabajo 383
Tabla 4.26. Expectativas de los alumnos. Media y desviación estándar. 384
Tabla 4.27. Consideración del Programa Académico 384
Gráfica 4.27. Consideración del Programa Académico 385
Gráfica 4.28. Expectativas de Cultura Física 386
Tabla 4.29. Consideración del Plan de Estudios de la Preparatoria 386
Gráfica 4.29. Consideración del Plan de Estudios de la Preparatoria 387
Tabla 4.30. Ubicación de la materia de Cultura Física en el Plan Académico. 388
Gráfica 4.30. Ubicación de la materia de Cultura Física en el Plan Académico. Elaboración propia. 2016. 388

Tabla 4.31. Consideración del Horario de la materia de Cultura Física 389

Gráfica 4.31. Consideración del Horario de la materia de Cultura Física 390

Tabla 4.32. Consideración del Desempeño Docente 390

Gráfica 4.32. Consideración del Desempeño Docente..... 391

Tabla 4.33. Objetividad en las calificaciones} 391

Gráfica 4.33. Objetividad en las calificaciones 392

Tabla 4.34. Consideración de los temas expuestos en los exámenes 392

Gráfica 4.34. Consideración de los temas expuestos en los exámenes 393

Tabla 4.35. Incorporación de distintos talleres deportivos..... 393

Gráfica 4.35. Incorporación de distintos talleres deportivos.... 394

Tabla 4.36. Inclusión de taller en la materia de Cultura 394

RESUMEN

La presente investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Zacatecas de la Unidad Académica de Cultura, cuyo propósito es conocer e identificar la práctica de enseñanza de los docentes, teniendo como objetivo, el que los estudiantes logren una formación integral para fomentar el desarrollo de las competencias sociales, con una cultura óptima de una vida saludable. Se muestran resultados obtenidos del desempeño docente académico, efectividad académica y expectativas de los estudiantes, en base a la opinión de los docentes que imparten la materia acerca de su desempeño y a la opinión de los estudiantes. Arrojando como resultado, que es importante que el programa de cultura física se cumpla favorablemente, con la indagación de la información adquirida, mediante el método de encuesta aplicada, para la mejora de los planes y programas de estudio. Es evidente el buen desempeño de los docentes y su efectividad académica debido a la constante capacitación en su área, eso muestra a una mayoría de estudiantes satisfechos. El estudio fue probado y hace evidente que mediante el método estadístico univariable, de análisis de confiabilidad y estadística descriptiva, por medio de una muestra, encontrando que los docentes que imparten la materia, solo un 50 % tienen buen

desempeño y el otro 50 % tiene disposición de recibir capacitación continua.

Palabras clave: Desempeño docente, Efectividad académica, expectativas estudiantes, programa, cultura.

ABSTRACT

The present research was carried out at the Autonomous University of Zacatecas of the Academic Unit of Culture, whose purpose is to know and identify the teaching practice of teachers, with the objective that students achieve a comprehensive training to promote the development of social skills, with an optimal culture of a healthy life. Results obtained from academic teaching performance, academic effectiveness and expectations of students are shown, based on the opinion of the teachers who teach the subject about their performance and the opinion of the students. As a result, it is important that the physical culture program is fulfilled favorably, with the investigation of the information acquired, through the applied survey method, for the improvement of curricula and programs. It is evident the good performance of teachers and their academic effectiveness due to constant training in their area, which shows a majority of satisfied students. The study was tested and makes it evident that through the univariate statistical method, reliability analysis and descriptive statistics, through a sample, finding that teachers who teach the subject, only 50% have good performance and the other 50% are willing to receive continuous training.

Key Words: Teaching performance, academic effectiveness, student expectations, program, culture.

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

El plan y los programas de estudio son un medio para formar en un nivel o campo educativo de la curricula ya que una de las mayores preocupaciones de las Unidades Académicas de Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas es la revisión, el mejoramiento y la actualización de los planes y programas de estudio. El programa de la materia de Cultura Física no es la excepción, se tiene una especial preocupación dado que no ha habido avances en los últimos años tomando en cuenta la Reforma Integral de la Educación Media Superior la cual es un proceso consensuado que consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato con base en cuatro pilares (Fonseca, 2011):

- **A.** Construcción de un marco curricular común,
- **B.** Definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la educación media superior,
- **C.** Profesionalización de los servicios educativos,
- **D.** Certificación nacional complementaria donde involucra a todos los subsistemas que la componen, para dotar a los estudiantes, docentes y a la comunidad educativa de nuestro país con los fundamentos teórico-prácticos

para que el nivel medio superior sea relevante en el acontecer diario de los involucrados.

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (García, B. H. (2015), los diferentes subsistemas del Bachillerato podrán conservar sus programas y planes de estudio, los cuales se reorientarán y serán enriquecidos por las competencias comunes del Sistema Nacional del Bachillerato, tomando en cuenta el análisis y la evaluación curricular que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular, por lo cual la presente investigación analiza el programa de estudios de la preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, para determinar la eficacia del programa de cultura física y los resultados de las intervenciones que se llevan a cabo, considerando las habilidades y prácticas de aprendizaje que deben cumplir los docentes de la materia de cultura física. Las intervenciones que realizan al programa curricular de cultura física.

Tomando en cuenta los objetivos del plan nacional de desarrollo propone el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos, favoreciendo la cohesión social, con líneas de acción como organizar un programa nacional de grupos artísticos comunitarios para la

inclusión de los jóvenes. Asimismo, promoviendo el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud, creando un programa de infraestructura deportiva

Al igual que el Plan Nacional de Desarrollo, el Titular del Ejecutivo Estatal debe acatar a lo dispuesto por la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas el cual se entrega a través del Congreso del Estado el Plan Estatal de Desarrollo el cual fue presentado en marzo de 2010 y es para el periodo 2011-2016.

El Plan Estatal de Desarrollo concibe una educación integral en cumplimiento irrestricto del Tercero Constitucional en el art 3, donde se entiende el desarrollo sectorial educativo como un proceso eminentemente social, con un grado alto de complejidad, donde busca y se requiere del compromiso de todos para alcanzar una mayor equidad y calidad de la educación, la investigación científico-tecnológica, la cultura y la práctica del deporte, tareas fundamentales en el desarrollo armónico de los ciudadanos. (Plan Estatal de Educación de Zacatecas 2011-2016)

Este Programa Sectorial de Desarrollo Educativo, se evalúa por los impactos que tenga en la calidad de la educación, el

promedio de escolaridad, el índice de analfabetismo, los resultados deportivos, lo avances y logros científicos, tecnológicos y el índice de desarrollo humano de las y los zacatecanos.

El plan estatal de desarrollo en su objetivo 3.3 donde habla del Deporte y la importancia de la actividad física y la salud para el desarrollo integral y armónico, tiene como objetivos específicos el fortalecer el sentido formativo de la cultura física y deportiva en el ámbito escolar donde promueve la cultura física y deportiva para la salud y la integridad, donde a su vez fomenta el deporte y la cultura física para contribuir al desarrollo, impulsando el deporte competitivo para brindar satisfactores a las necesidades intelectuales, afectivas y motrices de los deportistas y mejorando la infraestructura físico-deportiva de la entidad, implementando estrategias para la práctica deportiva, elaborando propuesta de trabajo funcional de proyectos de desarrollo y de asesoría técnica e involucrando a los padres de familia en su desarrollo.

Como una intervención al programa curricular de la materia de cultura física y siguiendo los lineamientos del Plan Estatal de Desarrollo anteriormente mencionados, es importante destacar la posible inclusión de un taller de baile en el área de

cultura física que comprende la adquisición de habilidades y destrezas para que el alumno adquiera competencias necesarias. Al pretender innovar el Taller de Baile Moderno, se podrían realizar actividades dentro de la Institución como presentaciones, competencias, entre otras. A su vez, se conocería el trabajo con acondicionamiento físico y se entendería la importancia de la cultura del arte en el baile.

Si fuera el caso, el estudiante podría participar en actividades institucionales y desarrollaría determinadas capacidades de coordinación y una mejor condición física. Aprendería las técnicas necesarias para emprender el taller de baile moderno, trabajo en equipo, sentido de responsabilidad, puntualidad y disciplina.

El Taller de Baile, analizando el modelo académico UAZ Siglo XXI, cumple un papel importante que no se puede dejar de lado; ya que en los procesos de reforma curricular en las instituciones los profesores aparecen como responsables últimos de concretar los modelos educativos innovadores dentro y fuera del aula, para entender los retos que enfrenta el docente frente a la innovación del currículo y la enseñanza, hay que avanzar en la comprensión de cómo es que aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas

educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide es por ende que se debe de incluir el curriculum flexible el cual se pueda adaptar a las circunstancias.

Son muy importantes los Modelos Educativos Flexibles, ya que cuentan con estrategias modernas y nuevos métodos de evaluación para obtener resultados eficientes.

La evaluación y la flexibilidad van de la mano, ya que al establecer procesos e instrumentos de evaluación se debe de contar con estrategas educativas flexibles con ciertas características que permitan procesos de nivelación de estudiantes, superación de debilidades en las diferentes áreas educativas. La educación flexible tiene por finalidad propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas, así como favorecer la adquisición de nuevos conocimientos. Durante mucho tiempo, los métodos de instrucción más utilizados fueron las clases presenciales y estudios de texto, con evaluaciones tradicionales. La evaluación y la flexibilidad se vinculan, ya que tienen la finalidad de aplicar con eficacia el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de criterios y orientaciones

para construir un modelo de evaluación flexible, adaptable en el tiempo y aplicable a todas las áreas educativas.

En la actualidad, la sociedad demanda nuevas formas de enseñar y aprender con currículos más flexibles, que proporcionen espacios motivantes y creativos y que favorezcan los conocimientos y aprendizajes significativos. En esencia, se construyen las bases para que los estudiantes desarrollen la capacidad de aprender a aprender y se contribuye sustancialmente a aprender a ser, a convivir, a respetar y a emprender.

El propósito fundamental es lograr que tanto los individuos como las colectividades comprendan la cultura y el arte, así como la interacción de sus diferentes aspectos (físicos, sociales, culturales, etc.) y adquieran los conocimientos, los valores y las habilidades prácticas para participar responsable y eficazmente en las actividades culturales y artísticas. Cabe mencionar que las Instituciones educativas en la actualidad están trabajando la cultura en el plano formal, que en esta ocasión es el que nos ocupa, entendida como Integrante del campo general de la educación.

Por lo anterior, se debe comprender que los fines de la educación, particularmente con relación a la cultura, están más bien relacionados al entendimiento del propio objetivo de vida, como seres sociales en relación estrecha con el arte, acompañado de un compromiso por trascender con nuestras enseñanzas en la formación, aprendizajes y participación de otro ser humano para la sociedad. El actuar de acuerdo a esta convicción es factor esencial para llegar a la comprensión de una situación por parte de quienes deban establecer un compromiso más alto que el del observador. La responsabilidad de la cultura y el arte le corresponde enteramente a la misma sociedad con una responsabilidad y objetivos establecidos a metas y a las Unidades Académicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, les corresponde fomentar actitudes y comportamientos compatibles con esta nueva ética y que todos colaboremos. (Arceo, F.D.B. 2010).

En este sentido la evaluación se obtiene información confiable y oportuna de lo que sabe y es capaz de hacer el estudiante e interesado en el proceso de aprendizaje del alumno para que éste se responsabilice de su propio aprendizaje, al ser un enfoque diferente al tradicional donde el alumno obtenga habilidades y destrezas para su mejorar el proceso educativo,

por lo que también es una evaluación que muestra una nueva forma de evaluar basada en las competencias, porque busca evidencias reales y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes significativos, por el hecho que los conocimientos, habilidades y actitudes se han de demostrar en el contexto.

Esta alternativa de evaluación más flexible es utilizada en los nuevos planes y programas de estudio, pero su utilización es muy débil por la resistencia al cambio y no tener un conocimiento de cómo plantearla o llevarla a cabo con los estudiantes, puesto que esta evaluación auténtica involucra a los alumnos a que no sólo los profesores los evalúen sino que el estudiante debe de evaluar su propio aprendizaje y el avance que tiene, así como el de sus compañeros para que al analizarse está procesando un nuevo conocimiento.

Algunos de los modelos educativos flexibles que se promueven, se ajustan a las necesidades de los estudiantes e identifican que la ampliación de cobertura para la educación debe tener un cambio profundo, para lo cual se recomienda adoptar una estructura curricular y de promoción flexible, que permita generar en el estudiante un ambiente de libertad y desarrollo de sus propios tiempos y ritmos de aprendizaje;

contextualizar y garantizar la permanecía de los estudiantes al articular la escuela con las formas de trabajo y el rol del estudiante; y mantener planes que vinculen los aprendizajes para ampliar la cobertura a través de acciones desde un cambio en la forma de evaluar.

Antecedentes

1.1.1 La Universidad Autónoma de Zacatecas

En el año de 1968, se podía caracterizar según José Revueltas, en Juventud y Revolución, en los siguientes términos: si la conciencia universitaria del estudiante se conforma acríticamente con la sociedad en que vive, deja de ser una conciencia activa, deja de tener el atributo que define a la conciencia misma como movimiento y transformación revolucionaria, para convertirse en el espejo inmóvil de la sociedad. (Hurtado, 2003)

En los primeros años como Universidad, la institución, al lado de un proceso vertiginoso de desarrollo, muestra en su interior una dinámica de discusión y análisis de su estructura, organización, funcionamiento, contenido, metodología, técnicas de la enseñanza y vinculación con los sectores desprotegidos de la sociedad, en la que se incluye de manera significativa el "simposio de Reforma Universitaria" que se dio entre los años de 1971, 1972 y que trajo como consecuencia, entre otras, la Reforma de la Ley Orgánica de la Institución mediante decreto de fecha 3 de mayo de 1972 y la del Estatuto General. De 1968 a 1972 la población estudiantil se incrementó en un 200%, el personal

docente y administrativo más del 100%, sus ingresos económicos en un 260 %; el aumento cualitativo y cuantitativo de las escuelas y departamentos y el fortalecimiento del patrimonio universitario, son algunos aspectos que reflejan esta situación (Hurtado, 2003).

Hasta antes del Simposio de 1971, los Planes y Programas de Enseñanza de la Escuela Preparatoria, se dieron a través de la democracia por procedimiento, (Castoriadis, 1977), ya que estos fueron impuestos por las autoridades educativas de la institución, atendiendo sólo los intereses económico y políticos que prevalecían en la época y desatendiendo a lo social, se dio la desigualdad de oportunidades en la enseñanza (Boudon, 1979),debido a que esta institución se caracterizó por ser eminentemente elitista, en la que sólo tenían acceso las personas del rango pudiente de la ciudad de Zacatecas y un número muy reducido de los municipios más cercanos y que pertenecían a familias acomodadas que tenían parientes en la capital.

Es con la reforma de 1971, cuando se da la apertura para elaborar un plan de estudios acorde a la situación socio-política económica y cultural de ese tiempo, con ello también se dio la oportunidad de cambiar su política

educativa, dando amplia cobertura para que ingresaran a sus aulas, todo aquel que lo deseara, sobre todo a las clases más desprotegidas.

Hurtado (2003), expone desde el período colonial, han existido en México instituciones dedicadas a impartir la enseñanza que corresponde a lo que actualmente se conoce como Educación Media Superior. Estas instituciones o escuelas, con diferentes denominaciones, preparaban a la población de manera diferenciada, pues mientras las de naturaleza técnica habitualmente identificadas como Artes y Oficios, encaminaban sus esfuerzos a la formación de técnicos especializados en campos definidos de la práctica laboral inicialmente minera, por ser entonces un importante renglón productivo, las vinculadas a las universidades o nacidas en su seno, y trabajaban en la formación de individuos cuya preparación les permitiría el acceso al plan de estudios de la Preparatoria. Aquí se reconoce la capacidad de movilidad social a la educación, provocando la demanda de escolarización entre la clase oligárquica presente.

1.1.2. Aspectos históricos

Con fecha del 13 de septiembre de 1774, el H. Ayuntamiento de esta capital de Zacatecas se dirigió al Virrey de la Nueva España, solicitando la creación de un colegio. El P. Jesuita Don Francisco Pérez de Aragón, esclarecido zacatecano, donó a este colegio los réditos de la Hacienda de Linares, correspondiente a Fresnillo, la que había enajenado al Conde de Regla en $85, 676.00 y le regaló también una casa sobre cuyo terreno se levantó el actual edificio. (Hurtado, 2003)

Las cátedras que se establecieron en el colegio de San Luis Gonzaga de Zacatecas fueron latinidad, retórica, filosofía, historia y teología eclesiásticas. Fueron retomados la constitución y el reglamento del colegio de San Idelfonso de la ciudad de México y adaptados al de Zacatecas.

Los Padres Jesuitas se encargaron de la dirección de este colegio hasta que en 1832 se le dio el nombre de Instituto Literario, después se llamó Instituto Literario de García y luego Instituto Científico y Literario de Zacatecas, posteriormente colegio del Estado, para después llamarse Instituto de Ciencias, que al alcanzar su autonomía, se

denominó Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas (ICAZ).

Al ocupar la gubernatura del Estado el Sr. Francisco García Salinas “Tata Pachito”, -como le llamaba el pueblo- fue quien promovió en 1832 la fundación de una Casa de Estudios donde se impartieron las cátedras de: latín, dibujo, bellas artes, francés, lógica, geografía y jurisprudencia.

Dicha Casa de Estudios se establecería en la Villa de Jerez, cuyo documento fue fechado en octubre de 1831. El proyecto resultó ambicioso respecto a las cátedras y sólo se impartieron: gramática latina, filosofía, derecho civil con lecciones de derecho patrio e historia eclesiástica y derecho canónico. El dictamen sobre esta proposición anterior fue dado en la sala de Comisiones en octubre 6 de 1931. El documento que da sustento jurídico a la fundación de esta Casa de Estudios fue rubricado y fechado en octubre 10 de 1831. La apertura del colegio e instalación de la junta gubernativa se verificó en noviembre 12 de 1832. Cabe aclarar, que la Casa de Estudios de Jerez no era una continuación del colegio de San Luis Gonzaga, ya que son dos proyectos educativos diferentes.

Esta primera Casa de Estudios que funcionó desde el 5 de noviembre de 1832 (por decreto) hasta el 27 de abril de 1837 y luego se trasladó al edificio de la Ciudad de Zacatecas (antiguo colegio de San Luis Gonzaga). El 20 de octubre de 1837 a las 11:00 horas, el ejecutivo don Santiago Villegas en medio de un brillante festival ponía al servicio de la juventud, el "Instituto Literario del Departamento".

Ya en Zacatecas desde su primer director, el Lic. Teodosio Lares y los que lo sucedieron, se le dio un gran impulso al nuevo plantel, los Planes de Estudio se reformaron y fueron cada vez más operantes. Al existir otras materias e incluirse en los Programas Académicos de formación profesional, originaron otras escuelas o cátedras, como se denominaban entonces. Dado el prestigio de que había gozado a nivel de la República el número de cátedras se aumentó considerablemente y fue reforzada su distribución conforme a las leyes posteriores, conteniendo desde el año de 1843 las siguientes cátedras: física y matemáticas, cosmografía, cronología, gramática castellana, primera y segunda latinidad, francés, derecho natural, derecho romano y público, legislación, economía política, psicología moral y teodicea, música y dibujo; además funcionaban las

academias de Leyes y Bellas Artes que comprendían las carreras de derecho y constructor, pintor y dibujante. Un año más tarde se iniciaron las clases de minería y astronomía, así como los cursos de administración minera y agrícola. El Instituto además de lograr un gran prestigio, obtuvo su adecuación a las necesidades económicas de la entidad. En estos años la cuota era de $600.00 anuales de un número de 200 alumnos de los cuales 70 sólo asistían a la primera cátedra (dibujo) y 130 a las siguientes. Es evidente el nivel selectivo presente en esta etapa.

Así mismo, la Universidad contribuirá al desarrollo del conocimiento y de la realidad de cada localidad donde haga presencia y será el insumo que fortalece la investigación para dinamizar su quehacer desde la docencia, la investigación y la proyección social para poder intervenir de manera participativa en el incremento de la competitividad desde la realidad económica, social, cultural, ambiental, geográfica, entre otras.

La Unidad Académica Preparatoria forma integralmente estudiantes competentes con excelencia académica, humanística y ética cimentada en los saberes pedagógicos e investigativos que contribuyan a la solución de problema

sociales y educativos en la educación formal, fundamentado en los principios de pensamiento complejo, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Por ello la Unidad Académica Preparatoria será un líder en el estado en la formación de estudiantes de preparatoria con valores, sentido humano, respeto a la diversidad cultural y reconocimiento social.

De igual forma, se proyecta como una unidad académica de excelencia pedagógica e investigativa, gestora de proyectos de impacto social, que contribuya en la solución de problemas educativos, humanísticos y científicos mediante la fundamentación del currículo emergente posmoderno.

El bachillerato terminal debe estar vinculado con el nivel superior y posgrados de la Universidad Autónoma de Zacatecas con una propuesta que involucre la parte propedéutica y la terminal.

1.2 El modelo educativo de la UAZ (Jiménez, 2003)

Es importante mencionar que un modelo educativo es una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de

enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. (Gago, 2002)

El modelo educativo de la UAZ se apoya en recursos metodológicos y tratamientos pedagógicos diversificados, capaces de responder a las diferencias psicológicas y culturales de los universitarios; con métodos educativos que rompan decisivamente con su pasividad, actitud conformista y acrítica, con estrategias efectivas que consideren la variabilidad de rasgos personales, de género y de procedencia cultural. Promueve una pedagogía diferencial que propicia el desarrollo intelectual, relacional, físico y ético de las actuales generaciones, y asigna a cada docente y educando el papel de sujeto social, poseedor de conciencia histórica. (Jiménez, 2003)

La educación, como toda acción social, es producto final de una determinada estructuración de factores ubicados en distintos planos de la realidad, articulados en dirección a un espacio definido de la vida social. Toda acción es educativa, política, económica, histórica y cultural; es algo construido que sólo puede entenderse de manera interpretativa y crítica, es más que un hacer técnico e instrumental, comprende un sentido y unas significaciones enmarcados en la historia, en la tradición, en la ideología y en la cotidianeidad.

La teoría educativa del currículo, de la enseñanza y del aprendizaje puede elaborarse y enriquecerse mediante procesos participativos, conectando la teoría y la práctica en ciclos constructivos de acción y reflexión crítica para develar las actitudes y tareas escolares, los discursos, las formas de relacionarse y de organización propias del marco institucional y social más amplio. En el devenir fáctico sustentado en la reflexión de sus principios, valores y concepciones realizada por los protagonistas de la educación, radica la clave para pensar y desarrollar el cambio pedagógico real.

El modelo educativo de la UAZ se apoya en recursos metodológicos y tratamientos pedagógicos diversificados, capaces de responder a las diferencias psicológicas y culturales de los universitarios; con métodos educativos que rompan decisivamente con su pasividad, actitud conformista y acrítica, con estrategias efectivas que consideren la variabilidad de rasgos personales, de género y de procedencia cultural. Promueve una pedagogía diferencial que propicia el desarrollo intelectual, relacional, físico y ético de las actuales generaciones, y asigna a cada docente y educando el papel de sujeto social, poseedor de conciencia histórica

Por ello, el modelo educativo teóricamente se sustenta en el constructivismo crítico, cuyas características principales son:

1. Es una opción alternativa frente a las visiones pedagógicas rígidas y de racionalidad técnica que ya no tienen respuesta para los retos del mundo contemporáneo.

2. Ubica a la educación como acto político que, en el proceso de configuración, concreción y expresión de unas determinadas prácticas pedagógicas, pone de manifiesto el carácter de creación histórica de la realidad educativa, como toda realidad social, en tanto relativa y contingente, construida y construible, capaz de transformarse y reconfigurarse.

3. Comprende una complejidad de fenómenos sociales, de significados provenientes de sujetos, grupos, comunidades, clases y culturas, concurrentes en la definición de acciones educativas concretas y en la formación de un tipo de hombre y de mujer acordes con la concepción alternativa de sociedad.

4. Asigna al docente la calidad de agente activo de la educación, entendiéndolo como un sujeto constructor de significados sobre las realidades en las que interviene, mediante un carácter creador y autónomo que observa,

interpreta, diseña, planea, ejecuta y evalúa en torno al ámbito pedagógico de desempeño.

5. Reconoce en las técnicas sólo el medio para alcanzar un fin, y asume que la búsqueda de la simple eficiencia, al margen del análisis de los objetivos que se persiguen, es una posición alienante, meramente tecnocrática, que impide toda posibilidad progresista y liberadora de la educación.

6. Parte de la cultura vivencial del estudiante, como base para el proceso de reconstrucción del conocimiento espontáneo adquirido en su biografía previa y paralela a la escuela, enriqueciendo sus esquemas de significados a manera de instrumentos intelectuales para estudiar y explicar la realidad; el alumno aprende a asimilar críticamente el conocimiento, desarrollando la capacidad de comprensión y la reorganización racional y significativa de la información reconstruida.

7. Construye el concepto de aprendiz capaz de construir esquemas y estructuras mentales diferentes, para superar la descontextualización de los aprendizajes escolares, y estar en condiciones de interpretar su propia realidad cotidiana, además de intervenir en ella a través de procesos de

motivación, atención, asimilación, organización, retención recuperación, transferencia y generalización. Es un sujeto consciente de su papel, del compromiso con su propio proceso formativo y de las consecuencias de sus actos en la cotidianeidad de la institución en que recibe la educación, es un estratega del aprendizaje.

8. Devela la reproducción de las relaciones sociales de la institución basadas en la aceptación de las relaciones de la sociedad existente como naturales; reconociendo que los procesos sociales en los distintos ámbitos universitarios conforman un sistema de participación de individualidades que afecta la conducta, los sentimientos y por ende, el aprendizaje de los miembros del grupo. Se aprenden, además de conocimientos y habilidades cognitivas, modos de comportamiento, formas de interacción, códigos lingüísticos, actitudes, valores y una visión del mundo.

9. Contempla el currículo desde la relación dialéctica entre teoría y práctica, entre educación y sociedad, entre individuo y colectividad y entre evaluación y formación, instalándose en la realización de procesos participativos, democráticos, de investigación cooperativa donde las estructuras académicas conforman verdaderos colectivos que

toman en sus manos la misión de moldear el proyecto curricular de acuerdo a la formación integral y emancipadora que aspiran para sus alumnos y alumnas y según los cambios que se suscitan en el contexto.

Desde el constructivismo crítico los universitarios se transforman en sujetos activos, comprometidos y conscientes de su papel como sujetos cognoscentes, al ser capaces de examinar el contenido y la estructura de las relaciones institucionales que fijan los límites de su propio aprendizaje, por lo que resulta decisivo que tales relaciones no sean autoritariamente jerárquicas, ni marco de la pasividad, la docilidad y el silencio, sino estimuladoras de la imaginación y el sentido constructivo.

El constructivismo concibe al proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA) como un sistema didáctico organizado que incluye tanto el aprendizaje o actividad del alumno, como la dirección de este proceso o la actividad de enseñanza que realiza el docente.

El Modelo UAZ siglo XXI asume al constructivismo como planteamiento pedagógico alternativo porque ofrece una explicación exhaustiva acerca de la naturaleza de los

fenómenos implicados en los complejos procesos educativos, en especial de los tipos de aprendizaje demandados por la vida contemporánea. Posee un potencial práctico al asegurar la concreción de acciones reales que puedan configurar ámbitos innovadores y deriva en nuevos métodos de trabajo educativo en una verdadera dinámica de cambio (Jiménez, 2005).

Desde el constructivismo la UAZ concibe a la educación, como una acción social que comprende un sentido y unas significaciones enmarcados en la historia, en la tradición, en la ideología y en la cotidianeidad. Al currículum como la estructura educativa y socio-institucional que refleja la totalidad del proyecto formativo. En él se definen los objetivos, contenidos, formas de desarrollo y sistema pedagógico de la institución. Contempla la estructura curricular orientada a brindar a los estudiantes una formación integral, polivalente, flexible y pertinente al considerar el equilibrio de conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores en los procesos formativos. Al Plan de estudios como la prescripción formal de lo pragmático y metodológico del proyecto educativo que define e interpreta los contenidos y las experiencias de aprendizaje.

La modernidad por demás cambiante y globalizada cuenta con uno de sus pilares al conocimiento, donde el proceso enseñanza-aprendizaje demanda salir del modelo tradicional para ir en busca de soluciones a partir de la problemática que aqueja a la educación; exige que el estudiante asuma un papel más activo en su propio proceso formativo.

La búsqueda de un acercamiento con los alumnos dentro de su entorno y de soluciones a la problemática señalada, requiere la incorporación de nuevos programas, para mejorar la calidad de vida de los estudiantes y optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

El Programa Académico, pretende ser un aspecto de relevancia en la vida de los estudiantes y jugar un rol primordial en su formación, que busca brindar elementos que coadyuven en la toma de decisiones, no sólo a favor del rendimiento escolar, sino también interferir en el aspecto personal, social y laboral de éstos.

El profesor no puede tener como método exclusivo de enseñanza la transmisión verbal. Además del aula tradicional, tendrán importancia otras opciones como seminarios y acceso a espacios como bibliotecas, salas de estudio, laboratorios y

aulas de informática y multimedios. Se trata de seleccionar o diseñar las actividades adecuadas para facilitarle al alumno la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias profesionales específicas. El docente requerirá poner en funcionamiento competencias profesionales orientador del alumno, guía del proceso, líder de su grupo, motivador y coordinador de actividades no simplemente es llevar a cabo el plan de estudios de la Unidad Académica sino incorporar estas técnicas que ayuden al docente a llevarlo a cabo (Valcárcel, 2008).

1.3. La Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Durante el período gubernamental del Ing. José Isabel Rodríguez Elías (1962-1968), se permitió que el Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas, mediante decreto del 6 de septiembre de 1968, el ejecutivo del Estado lo transformara en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Esta transformación obedecía así a un acto demagógico del gobernador, ya que de hecho el antiguo ICAZ funcionaba prácticamente con el mismo subsidio estatal, sólo que ahora con otro nombre: UAZ.

El sistema educativo en América Latina como en México en particular, la enseñanza media superior, propedéutica o terminal ha presentado rasgos conflictivos a nivel de su concepción, su formulación en Planes y Programas, su ejecución o realización en proyectos concretos y particulares (Tedesco,1985). Tradicionalmente se definió este nivel por su carácter general, es decir, por su condición de ciclo de base o preparatorio con respecto a uno superior, dirigido fundamentalmente como propedéutico, para las capas superiores de la sociedad, legítimas de continuar profesiones liberales y, o bien, ocupar lugares y cargos en su posición de élites. Asimismo, dirigido como ciclo terminal para las capas medias, con el objetivo de formar un sector intermedio, burocrático administrativo, entre la élite social dirigente y la base de la población.

Este carácter general que tradicionalmente se definió para la educación media superior, se expresaba en la estructura enciclopedista de los Planes de Estudio, donde se acentuaban según momentos o coyunturas, el estudio de la lengua nacional, la lengua o algún idioma extranjero, disciplinas científico-naturales o científico-formales, disciplinas humanistas, disciplinas expresivas y actividades físicas.

Así, la enseñanza media superior surge y se desarrolla tradicionalmente como una amalgama y yuxtaposición de contenidos en su condición de ciclo preparatorio con respecto al superior, donde toda formación específica para determinados puestos de trabajo fue incorporada a través de la diversificación del ciclo en ramas distintas.

Sin embargo, debido a la dinámica social de las últimas décadas, la masificación de los sistemas educativos y sus correspondientes niveles, los objetivos, contenidos y expresiones del ciclo de enseñanza media superior, han sido conflictivas y ambiguas, a diferencia del ciclo básico o el superior, donde la política de acceso, la correspondencia con el mercado de trabajo, la definición de funciones y contenidos, es más nítida.

Las funciones y los objetivos de la enseñanza media superior han sido objeto de una revisión constante a partir de los requerimientos del mercado de trabajo, la evolución del conocimiento, el cambio de paradigmas dominantes, las formulaciones y/o modas pedagógicas y el acceso de sectores sociales tradicionalmente excluidos.

En México, expresiones concretas pueden leerse en las dos últimas décadas en hechos tales como el surgimiento de bachilleratos exclusivamente propedéuticos, bachilleratos técnicos, escuelas técnicas terminales, bachilleratos orientados, etc., o en la reformulación o reorganización de planes y programas de este ciclo, sin estudios o análisis exhaustivos o en respuestas a dinámicas coyunturales (políticas o ideológicas).

De esta forma, la enseñanza media superior ha sido objeto de propuestas reformadoras desde hace ya varias décadas. Sin embargo, a pesar de los numerosos intentos de cambio, los diagnósticos continúan señalando los mismos problemas. Existe un consenso generalizado en caracterizar al estado actual en términos marcadamente críticos con respecto a los contenidos curriculares (su elección, organización e integración), las técnicas metodológicas utilizadas (sus propuestas y dinámicas), la administración (su organización), la estructura del nivel (finalidades y objetivos formales) y, en definitiva, su función social. Por ello, las críticas más relevantes apuntan a considerar lo siguiente:

a) La mayoría de los contenidos científico-naturales como científico- sociales que se enseñan, están desfasados y/o

superados por el desarrollo científico y técnico hoy alcanzado. Esta desarticulación se expresa tanto en los contenidos que se seleccionan, como en la reiteración y/o dogmatismo como se transmiten. La ausencia de definición de líneas y fases curriculares hace que los contenidos se reiteren o no alcancen continuidad, se contradigan o se yuxtapongan en amalgamas confusas presentes en los Programas.

b) La desarticulación de los contenidos y la ausencia de consideración de la problemática contemporánea, aumentan el caos y el desfase de las propuestas conceptuales programáticas. Por otra parte, los planes y programas conservan su enfoque enciclopedista, privilegiando la adquisición de información y no de una metodología de trabajo intelectual e integral. Las materias siguen reflejando una estructura asociada al conocimiento científico, su distribución y programación (carga horaria, secuencia, integración, etc.), sin tener en cuenta las características del adolescente como sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zeichner, 1993).

c) En relación con los procesos metodológicos, existe consenso en reconocer que continúan existiendo predominantemente las técnicas directivas basadas en la lección del profesor y en la repetición memorística por parte del alumno, del saber

acumulado en el texto. No han podido incorporarse en forma general los procedimientos de trabajo experimental, técnicas grupales, estudio autodirigido, etc., que han sido ya suficientemente probados, mostrando su eficacia. Por supuesto, al no existir un método separado del contenido, la desactualización conceptual señalada en el punto anterior, conlleva a reforzar los métodos directivos tradicionales, ya que la aplicación de metodologías novedosas de corte experimental se basa fundamentalmente, en el interés que muestran los alumnos y en las exigencias del propio contenido de aprendizaje propuesto. Por tanto, no hay metodología pedagógica novedosa si se sostiene el carácter tradicional del contenido. No estamos contentos con la escuela actual, se acusa de rutinaria y anticuada, se acusa de servirse del sistema dogmático, expositivo y verbal que fatiga a los alumnos convirtiéndolos en solamente receptores.

d) En el aspecto administrativo, aún se observan rasgos centralizadores, poco participativos, y burocráticos del ciclo, que tienden a aislarlo de los requerimientos de otros niveles, así como de las demandas sociales. La articulación por disciplinas separadas, la presencia de alto número de profesores contratados por horas que asisten pero no se

integran a la escuela, la separación de las tareas de docencia, investigación y servicio, la yuxtaposición de tareas pedagógicas, administrativas, sindicales, etc., genera serias dificultades para asimilar propuestas integradoras al nivel de los conocimientos o en la estructura curricular en su conjunto, tanto de los sujetos involucrados como de las estructuras burocrático-administrativas, para asimilarlos y volverlos operativos.

e) En relación a la estructura del nivel, el rasgo central es su falta de identidad.

La inestabilidad curricular de estas dos últimas décadas y la expansión cuantitativa fueron acompañadas por el proceso de deterioro de la calidad de los estudios, de los cuales son relevantes los altos niveles de deserción, reprobación de los alumnos, donde las estructuras pedagógicas (contenidos, métodos, actuación de maestros-alumnos, estructura administrativa) inciden notablemente.

Uno de los problemas detectados hoy, es la carencia significativa que manifiestan los docentes del nivel en su formación pedagógica, misma que presenta criterios de explicación a partir de observar cómo se integra la planta

docente y los procesos de masificación que se dan a partir de la década de los setenta.

La escasez de recursos y la deficiente formación conceptual-pedagógica de los docentes, incentivan la apelación a los métodos tradicionales que se apoyan en la utilización de elementos culturales (verbales, librescos), que son aquellos de los cuales los nuevos sectores que ingresan a la preparatoria tienen menos dotación de capital cultural para desempeñarse eficazmente.

Este problema se advierte en los diseños de los currículos sobrecargados de información, enciclopedistas y obsoletos como en las modalidades de carácter técnico teóricamente diseñadas para los nuevos sectores sociales y pensados para una inserción ocupacional definida. La falta de laboratorios y talleres, de salones y mobiliarios para trabajar en grupo, de material audiovisual y de apoyo, de instalaciones adecuadas y pertinentes, estaría obligando a plantear este tipo de enseñanza con formas metódicas tradicionales que resultan inadecuadas tanto del contenido de aprendizaje como de las disponibilidades culturales de los usuarios. Las altas tasas de deserción en los primeros semestres, la gran cantidad de alumnos repetidores, la prolongación en un número mucho

mayor de años que el planeado para cubrir el nivel, expresarían claramente este hecho.

El papel de la capacitación y formación de maestros para el trabajo académico con nuevas técnicas de aprendizaje tampoco ha sido evaluado en forma exhaustiva. Algunos datos estarían indicando que dichos programas tienden a convocar y concentrarse en los profesores más calificados conceptual y pedagógicamente, que asumen sus deficiencias y carencias, aumentando aún más la diferencia entre los buenos docentes y los que asumen la tarea con negligencia y poco aprovechamiento.

Las situaciones descritas expresan una crisis ostensible del papel cultural y social que desempeña la preparatoria que al haber roto con el modelo tradicional, pero no haber posibilitado la construcción e identidad de un nuevo modelo, no ha logrado establecer relaciones definidas con el mercado de trabajo y los niveles superiores del sistema educativo y ha perdido buena parte de su función en relación con la posibilidad de integración crítica y democrática de los sujetos que forma

Esta crisis de identidad en su función tiene manifestaciones distintas según el nivel de conciencia de los actores involucrados, sin embargo, el problema no es sólo debido a factores internos, sino que responde a dinámicas sociales y del sector educativo nacional. Los niveles de crítica y reforma planteados responden así a las diferentes trayectorias e identidades construidas dentro de lo que se reconoce como cultura escolar y que expresan posibilidades y límites de la reforma posible (Valero, 1975). Pese a la diversidad de expectativas y demandas opuestas, es lícito señalar que la dificultad de encontrar y articular formas organizativas, pedagógicas-administrativas, aptas para el cumplimiento de los nuevos propósitos que se plantean a partir de los foros de reforma para este ciclo, encuentran un primer nivel de expresión en la formulación de un nuevo plan de estudios que, a la vez de ofrecer un nuevo marco para el desarrollo de futuras prácticas posibles, se presenta como una propuesta hipotética a ser probada y reformulada en la práctica concreta.

Los niveles de formulación y concreción que adquiere el nuevo plan, deberán ser debatidos y argumentados en los límites y alcance que ofrezca a los sujetos del proceso (fundamentalmente maestros y alumnos), comprender la

realidad en la que se mueven y participar en ella activamente. Tradicionalmente, la formación enciclopédica cumplió eficazmente este papel al presentar contenidos que se ajustaban a la expectativa del carácter elitista del público al que iba destinado.

Hoy junto a las dinámicas vividas, la propuesta curricular implementada y presente, muestra conjunciones y desfases no siempre posibles de observar, analizar o asumir, por lo que encontramos un proyecto que integra ambas perspectivas y que no ofrece respuestas muy satisfactorias a las demandas y dinámicas sociales.

El problema de definir e implementar un proyecto cultural (currículum) no es evidentemente un problema sólo técnico-pedagógico, sino que obliga y obligó en la preparatoria a tomar posiciones más amplias a fin de poder definir un perfil que contemple una formación general básica y señale diferencias y matices en lo que se entiende por manejo de métodos, dominio de códigos abstractos y superación de la dicotomía manual-intelectual.

Establecer un currículo que sirva como orientador a los alumnos hacia modalidades futuras de estudio y de trabajo,

que tiendan a superar los determinantes de origen social, garantizando así el rol democratizador del sistema educativo, a la vez que postergar tanto la definición profesional como el ingreso al mercado de trabajo, hasta una edad considerada socialmente más apta para efectuar este tipo de elección.

Es evidentemente, una tarea titánica que rebasa la sola definición hipotética presente en un plan de estudios y obliga a transformaciones profundas en la concepción y ejecución pedagógica-administrativa del proyecto, a contar con estructuras físicas idóneas como aulas, bibliotecas, laboratorios, cubículos, material de apoyo actualizado y suficiente como libros, material audiovisual, computadoras, y personal académico formado y consciente de su tarea (Pinedo,1990), que aunados a la coexistencia de patrones de relaciones sociales, organizaciones productivas y expresiones culturales pertenecientes a formaciones sociales diversas, portan los sujetos que son convocados por el plan de estudios y generan así, dinámicas y procesos específicos que exigen unidad e inventiva para enfrentar y desarrollar un nuevo proceso curricular que responda a procesos de transformación real y no se conviertan en sólo declaraciones simbólicas.

El plan de estudios que articula una propuesta académica estructurada más racionalmente de acuerdo a las deficiencias y requerimientos presentados en los foros de reforma (2013). La estructura curricular será el resultado de las interacciones, encuentros y profundización que sobre la propuesta se logre en la práctica concreta y que dará como resultado un curriculum real. Los resultados serán fruto y respuesta de las dinámicas que los actores sostengan y la institución articule a partir de las modificaciones académico-administrativas que proponga.

Los resultados serán fruto y respuesta de las dinámicas que los actores sostengan y la institución articule a partir de las modificaciones académico-administrativas que proponga.

De esta forma a ver las necesidades de la Universidad Autónoma de Zacatecas por crear Unidades Académicas, se creó el Plantel IV para cubrir dichas necesidades a los jóvenes que quieren sobresalir en el ámbito académico y formar seres capaces, así como ciudadanos íntegros.

1.3.1 Actividades Académicas de la Preparatoria IV

La Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAPUAZ),

ha desempeñado un papel significativo en los procesos de transformación e innovación impulsados por la UAZ. La iniciativa emprendida por el Sr Rector el M. en C. Francisco Javier Domínguez Garay en su Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012, cuyo eje central consiste en la Consolidación Académica con Pertinencia Social de la Universidad, compromete a los integrantes de la Preparatoria a estar a la altura de tal iniciativa.

En tal sentido, la administración de la UAPUAZ tiene como compromiso elaborar y operar un plan académico que tenga como horizonte la concreción de los fundamentos educativos de un plan de estudios consistente en ser una propuesta cultural y sobre todo, concebirlo en su carácter dinámico, entendido como un proceso vivo en el cual intervienen sujetos concretos (profesores, alumnos, autoridades administrativas, etc.), que le imprimen sus características peculiares, por lo que es necesario que se conozca si en él existe o no congruencia interna, en relación a los propósitos implícitos o explícitos de los contenidos de las disciplinas y en función de los objetivos terminales que se pretenden en el “Plan General” (pp 86-87).

En este contexto, se presenta la propuesta para diversificar la función docente en la UAPUAZ, la cual tiene como propósito

central generar las condiciones para constituir las Estructuras Académicas cuya organización y comunicación permitirán que la acción e implementación, la reflexión, el análisis y la comunicación de resultados sean los pasos que operan como cambio en la situación, disposición e imagen profesional, provocando transformaciones en la identidad del docente, que repercuta en la imagen de sí mismo y en la percepción de sus condiciones (situaciones, posiciones y cualidades) de trabajo.

Se intenta generar entre los docentes la posibilidad de entender las consecuencias de este nuevo rol, papel o identidad profesional, que implica aceptar las consecuencias de un desempeño académico amplio como contrapuesta a la profesionalidad restringida que se ha venido desarrollando y que ha empobrecido el espíritu académico del profesor de preparatoria, desobligándose teórica y prácticamente con su tarea.

1.3.2. La dimensión académica de la UAPUAZ

La UAPUAZ está conformada por colectivos clasificados de la manera siguiente:

- Colectivo de docentes de grupo académico.
- Colectivo de docentes y estudiantes de semestre.
- Colectivo de docentes y estudiantes de línea y/o núcleo curricular.
- Colectivo de docentes por área del conocimiento o de orientación.

La pretensión en relación al primer colectivo mencionado, consiste en propiciar la comunicación entre los docentes del grupo académico, con la finalidad de intercambiar sus respectivos planeamientos académicos semestrales; planear conjuntamente las actividades extra-aula de los estudiantes y presentación de exámenes parciales; comunicar situaciones que pongan en riesgo la aprobación de algún estudiante o de estudiantes con posibilidades e inquietudes por encima de la media del grupo; y, proponer alternativas para mejorar el rendimiento de los estudiantes, los tiempos y mecanismos de intervención tanto del personal docente, como de los directivos y padres de familia, con lo cual se entiende que asumir el nuevo currículum implica ser innovador, creativo y cuestionador en la práctica del uso de las capacidades movilizadas, además de desarrollarse en la interacción académica con sus pares y de comprobar las ideas del colectivo

de maestros mediante procedimientos de investigación en el aula. (Modelo Educativo Preparatoria UAZ, 2013).

Al decidir como profesor (poseedor de un saber) y con los estudiantes (sujetos activos de apropiación) los caminos y lugares para la exploración de diferentes patrones de interacción, descubriendo por sí mismos en este nuevo colectivo, cuáles son las vías idóneas para mejorar la gestión pedagógica, se estará en condiciones de actuar en la lógica presente en el plan de estudios, particularmente cuando señala que la clase, entendida como el colectivo de alumnos de un grupo académico y sus respectivos maestros, deberá ser el espacio en el cual se promuevan iniciativas para abordar problemáticas que, estando fuera de los contenidos formales y por ser del interés común de los sujetos del currículum, constituyen un motivo para el ejercicio gradual de la autogestión.

Como se observa, la interacción en este nivel entre pares y entre docentes-alumnos es esencial para la operación de una propuesta que centra su atención en una formación integral del estudiante.

En lo referente a la segunda estructura señalada, la idea consiste en posibilitar la comunicación de estudiantes de un mismo semestre con la finalidad de intercambiar experiencias y elaborar documentos señalando las problemáticas detectadas, información que el consejo escolar del plantel considerará para la toma de decisiones.

Por el lado de los docentes, se trata de establecer la comunicación entre quienes laboran en un mismo semestre, con la idea de intercambiar experiencias en la operación de los contenidos contemplados en el respectivo programa, establecer procesos de auto-formación y evaluación de la propuesta del área en el marco de lo establecido en el plan de estudios cuando se menciona que las líneas y fases curriculares determinan en su entrecruzamiento o sobreposición, los espacios conceptuales-metodológicos, jerarquizados y estructurados en criterios de continuidad, secuencia e integración. Definen así el espacio de construcción de procesos y operaciones cognitivas en relación con objetos conceptuales determinados. Este espacio denominado materia, asignatura o módulo, se delimita a partir de la selección y organización de los contenidos pertinentes y congruentes a la línea y la fase curricular por la que queda determinado, generándose un

primer pasó en el orden de la selección y organización de contenidos que recibe el nombre de Estructura Conceptual.

La responsabilidad definitiva de la conducción de este proceso descrito es evidentemente que la tarea, la organicen y ejecuten en la práctica los colectivos de maestros.

En cuanto a la tercera estructura se propone la comunicación entre estudiantes de semestres distintos, para intercambiar diversas experiencias en tanto a las trayectorias escolares y de fomentar la acción de los mentores en la Preparatoria. Entre los docentes, comunicarse las situaciones de aprendizaje de los estudiantes y en su caso, operar correcciones que se consideren necesarias tanto en la propuesta de contenidos como en la actualización y formación de docentes, así como la programación de eventos académicos con el propósito de enriquecer la propuesta curricular, teniendo siempre presente que las líneas curriculares se desarrollan a lo largo del plan de estudios, otorgando una organización que permite agrupar al conjunto de estructuras de contenidos, que según su tratamiento conceptual, el desarrollo de habilidad y/o actitudes profesionales, los estudiantes llevan secuencialmente en el transcurso de su formación y que las líneas curriculares ponderan, según la estructura del perfil y

sus fundamentos y si la formación deberá ser teórica o práctica, instrumental o metodológica, básica o complementaria.

La última estructura propuesta persigue la intensión de institucionalizar el congreso semestral de las áreas del conocimiento y de orientación, en donde se consensen los acuerdos en relación a los cambios programáticos, políticas de formación y actualización docente, políticas de investigación y extensión, los mecanismos de vinculación con otros subsistemas educativos, en otras palabras, consolidar la vida colegiada e institucional de la UAPUAZ al tener en cuenta que superar un currículum de una sola dimensión y una enseñanza fundada en métodos descriptivos, implica transitar hacia una concepción que ponga énfasis en el hecho de que la realidad como objeto de estudio de las diversas disciplinas científicas, es un todo articulado con diferentes niveles de organización interna. Esta concepción remite a una organización curricular en áreas, módulos y ejes, sin olvidar el carácter específico de la asignatura, que reviste una importancia decisiva para la organización curricular y los métodos de enseñanza.

1.3.3. Estructuras Académicas de Segundo Nivel

En la UAPUAZ existen otras estructuras académicas denominadas de segundo nivel, siendo éstas las siguientes:

- ♦ Consejo de Docencia.
- ♦ Consejo de Investigación.
- ♦ Consejo de Extensión.
- ♦ Consejo Escolar de Plantel.

Se parte del supuesto de que teniendo en operación las estructuras académicas básicas, la cultura institucional bajo el criterio de consolidación académica con pertinencia social, estará en condiciones de obtener resultados en beneficio de los estudiantes, de manera tal que cada docente desde su práctica cotidiana, pueda interiorizar que como comunidad se está en momentos de autocreación, mediación y resistencia, que posibilitan formular otros modelos de docencia impulsados por las fuerzas instituyentes, para ofrecer un nuevo contenido a la institución escolar: el alumno y el docente.

Una nueva forma de concebir también el proceso de evaluación de los aprendizajes, implica la existencia de un órgano que favorezca la estructuración de las diversas formas

evaluativas que se han desarrollado y que se estimen pertinentes para observar los aprovechamientos escolares, mismos que serán diseñadas por grupos de una misma área, según se estime conveniente, cuyas medidas y orientaciones sirvan para crear y acumular aportaciones y criterios que orienten los sistemas evaluativos de aprovechamiento en la UAPUAZ. Así, se contará con elementos para ir mejorando y profundizando en pautas y herramientas para enfrentar cualitativa y cuantitativamente los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumaria.

Por otro lado, e igualmente sustancial, la UAPUAZ debe generar las condiciones para que los docentes con competencias profesionales realicen investigación y encuentren en la unidad académica un campo fértil para el despliegue de sus conocimientos y capacidades para un mejor desempeño curricular en la misma. Por ello, se parte de entender que la implementación, acción y evaluación del nuevo proyecto innovador constituyen pasos de una actitud de indagación y de descubrimiento, propia de un proceso de investigación. Así, el proceso de desarrollo curricular considera al profesor de la preparatoria como sujeto central, privilegiado y excepcional por su posición de convertirse en implementador

del desarrollo y de la investigación curricular, dimensión que se fortalece aún más cuando en el mismo plan de estudios se menciona que los organismos colegiados serán la base para la creación de los institutos que tendrán la función de integrar la docencia, la investigación y la extensión, a la vez de constituir el espacio que posibilite realmente la concreción de la figura de docente-investigador.

Es en tal sentido, que una de las premisas fundamentales del programa para la diversificación de la función docente para la preparatoria, consiste en conformar un equipo de investigadores que posibiliten las tareas presentes en el desarrollo curricular y construyan teorías y conceptos pertinentes a los problemas encontrados en las prácticas institucionales de la escuela.

1.3.4. La dimensión metodológica

La operación del programa para la diversificación de la función docente en la UAPUAZ, implica de una programación y especificación de los aspectos a cubrir en tanto comunidad escolar. Es necesario mencionar las acciones que desde la lógica del programa son esenciales para lograr el objetivo detonador, la consolidación académica con pertinencia social,

las cuales se deben programar y operar desde el inicio del semestre correspondiente.

En primera instancia los colectivos establecerán los mecanismos para su organización, comunicación, funcionamiento y con esto elaborarán su correspondiente plan de trabajo semestral; en lo correspondiente a las instancias estudiantiles, con pleno respeto a su autonomía e independencia se buscará acompañarlos para el logro de los propósitos planteados en el contexto del semestre. Por medio del programa se pretenden crear las condiciones para posicionar a la preparatoria como una opción cultural de calidad que sea socialmente aceptada y reconocida como tal, que tenga reconocimiento y aceptación por parte de la sociedad y ante todo, sea una opción para la formación integral de los estudiantes que deciden ingresar a la UAPUAZ. El programa tiene también como objetivo la construcción de las instancias y mecanismos académicos en cada uno de sus planteles para estar en condiciones de obtener el reconocimiento por los organismos externos vía la acreditación y en su caso, de la certificación de sus procesos.

La dimensión laboral. Se comparte el principio básico de que para realizar la actividad docente desde la óptica de la

diversificación que incluya los procesos de análisis y reflexión del acto educativo, se requieren otorgar tiempos y condiciones curriculares para propiciar la concreción de los propósitos presentes en la propuesta.

1.3.5. Planeación curricular (Documento del Foro de Reforma de la Unidad Académica Preparatoria UAZ 2012)

Por mandato del H. Consejo de la Unidad Académica Preparatoria, en sesión del día 2 de febrero de 2012, en especial a lo relativo en su etapa referente al análisis y evaluación del plan de estudios, se elabora el documento "La metodología para la transformación integral de la Unidad Académica Preparatoria" con el propósito de iniciar un proceso con actividades de análisis, reflexión y evaluación para la transformación integral de la UAP-UAZ. Desde el 2010 al 2012 por indicaciones de la Secretaría Académica de la UAP, todos los programas académicos de las asignaturas se elaboran con el enfoque en competencias.

Para el caso de la Cultura Física, se cuenta con la información correspondiente a:

- Diagnóstico actual de la asignatura.
- Cambios y modificaciones que ha sufrido la asignatura desde la implementación del Plan de Estudios de 1993 hasta la fecha.
- Historia de la Educación Física desde el 93 hasta la fecha.
- Información profesiográfica de los docentes que integran actualmente la academia de Cultura Física de la UAP.

La escuela como siempre, sigue desarrollando un importante papel en la inculcación de valores, pero ahora debe pasar de hacerlo en el currículo implícito al explicito, debe afrontar las situaciones conflictivas, las conductas difíciles y orientarlas hacia actitudes positivas y constructivas. Debe llevar a cabo una acción educativa más centrada en la orientación para educar en la inseguridad, la inestabilidad, la adaptabilidad y la polivalencia. El alumno ha de aprender a aprender.

Algunas asignaturas continúan operando según lo establecido en el Plan de estudios de 1993 y en otros casos han sufrido modificaciones de consideración desde el interior de las academias y con el aval del Consejo de Unidad.

Para ello es importante puntualizar que actualmente en la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ es necesario modificar la estructura académico-administrativa que deriva del Plan de Estudios desde 1993, dado que ha sufrido una serie de modificaciones sobre la marcha y en algunas ocasiones sin algún sustento pedagógico y epistemológico orientado a la formación del perfil del egresado de la preparatoria.

Además, actualmente se repiten algunas situaciones que en aquel entonces ya se consideraban problemáticas para el ajuste del nuevo Plan y que es necesario nombrar algunas:

- La mayoría de los contenidos científico-naturales como científico-sociales que se enseñan están desfasados y/o superados por el desarrollo científico y tecnológico hoy alcanzado.
- Los Planes y programas de las asignaturas conservan su enfoque enciclopedista, privilegiando la adquisición de información y no de una metodología de trabajo intelectual e integral.
- La mayoría de las asignaturas han modificado su metodología de enseñanza en sus planes y programas desde el planteamiento del Plan del 93 a la fecha.

- El papel de la capacitación y actualización de los docentes para el trabajo académico con nuevas técnicas de aprendizaje tampoco ha sido evaluado de manera objetiva.
- Se requiere estructurar los planes y programas de las asignaturas bajo el enfoque en competencias, aplicarlos y evaluarlos y así cumplir con los nuevos lineamientos de la Secretaria de Educación y Cultura (SEC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en lo que a nivel medio superior se refiere.

El proyecto educativo de la Escuela Preparatoria de la UAZ que se plantea en el Plan de estudios de 1993, no ha sufrido muchas modificaciones, en lo que al perfil del egresado se refiere, debido a que actualmente se caracteriza como sigue:

Un dominio pertinente del saber científico-técnico, social, humanístico y cultural que le permita valorar, en forma crítica, su situación como individuo y como ciudadano capaz de tener iniciativa personal en el plano social para coadyuvar a su transformación democrática.

Integrar en un todo coherente y organizado el conjunto de conocimientos y habilidades en una perspectiva universalista, rebasando así el estrecho marco impuesto por los límites del

regionalismo y nacionalismo, así como de la visión fragmentaria de las disciplinas y la ideología. Lo que le permitirá participar creativa y propositivamente en las situaciones reales de la vida contemporánea.

Capacidad de síntesis y rigor en el pensamiento, reflexión analítica y economía en la acción; a través de los cuales aprenderá por sí mismo de manera crítica y sistemática.

Comunicarse creativa y rigurosamente por medio del lenguaje en sus diversas formas: oral, escrito, computacional y técnico, así como el dominio de la lengua extranjera.

Una formación integral que, a la vez que le permita ingresar sin dificultades al nivel superior, le permita optar por una formación técnica que lo ponga en condiciones, por las destrezas y habilidades adquiridas, de incorporarse al mundo laboral y social. Ambas decisiones tendrán como soporte la permanente orientación vocacional, las investigaciones del mercado de trabajo, el tipo de demanda social educativa y un estudio sobre el seguimiento de los egresados y de los que abandonan, por múltiples causas, la Escuela Preparatoria.

De acuerdo al planteamiento del Plan del 93 sobre los talleres de actividades deportivas se propone en el egresado:

- Desarrollar sus capacidades físico-corporales a través del deporte y su sensibilidad por medio de las actividades artísticas, lo que le permitirá abrirse al plano de la comunicación grupal y lúdica.
- Una formación integral que, a la vez que le permita ingresar sin dificultades al nivel superior, le permita optar por una formación técnica que lo ponga en condiciones, por las destrezas y habilidades adquiridas, de incorporarse al mundo laboral y social.

De lo anterior, actualmente se propone:

1 Desarrollar sus capacidades biopsicosociales a través de la Cultura Física y el deporte, lo que le permitirá abrirse al plano del desarrollo motriz, afectivo y cognoscitivo que le facilite enfrentar la vida diaria con las dificultades y exigencias que le son propias.

2 Fundamentar la concepción de la formación integral en cuyo eje se encuentra el estudiante como ser humano, como ser pensante y como ser social y es a quien están dirigidas todas las acciones formativas, con el fin de potenciarlo y buscar su desarrollo armónico en las dimensiones cognitivas, éticas, socio-afectivas, comunicativas y creativas, con miras al desarrollo de competencias de tipo social (para la vida) como

el liderazgo, la capacidad de trabajo en equipo, la creatividad, la innovación, la crítica, la independencia y la responsabilidad.

En el planteamiento del Plan de Estudios de 1993, se consideran dentro de las Líneas Curriculares las siguientes áreas:

- **Las áreas del conocimiento conceptual metodológico:**

1 Ciencias Exactas.

2 Ciencias Naturales.

3 Ciencias Histórico-Sociales.

4 Humanidades

5 Comunicación y Lenguaje.

- **Las áreas de orientación:**

6 Taller de integración o Profundización.

7 Taller de Apreciación o Iniciación Artística.

8 Taller de actividades deportivas.

9 Taller de Formación de Técnicas por Áreas.

Para el caso del Taller De Actividades Deportivas, se presenta una reseña histórica de los cambios y modificaciones a que ha tenido lugar lo que hoy actualmente se le denomina “Cultura Física” como asignatura curricular, desde la implementación de plan de estudios de 1993, hasta la fecha, en la Unidad

Académica Preparatoria de la UAZ, aunque no se cuenta con datos exactos por falta de documentos y evidencias que comprueben todos y cada uno de los procesos que han venido modificando la metodología de la asignatura.

En 1993. Se integraron las Áreas de Orientación con los siguientes espacios:

- Taller de Integración o Profundización.
- Taller de Apreciación o de Iniciación Artística
- Taller de actividades Deportivas.
- Taller de Formación de Técnicas por áreas.

En lo que respecta al espacio de Talleres de Actividades Deportivas, se propuso con la idea de ofrecer al alumno una educación o formación integral abordando el área psicomotriz de los educandos como justificación principal.

Para entonces ya se hablaba de que la Educación Física es una parte fundamental de la educación integral del ser humano y se pensó en desarrollarla a través de actividades deportivas que abordaran el aprendizaje, desarrollo y especialización en alguna disciplina deportiva de su preferencia, de acuerdo a sus capacidades o habilidades y las instalaciones de la Institución con especialistas en el ramo.

Propósito general: contribuir en el desarrollo integral del alumno de acuerdo con sus perfecciones, capacidades y habilidades.

En 2003. Se lleva al Consejo de Unidad, la propuesta de integrar la asignatura de Educación Física de manera curricular, junto con Estrategias de Aprendizaje y Computación en los semestres 1º. Y 2º.

Para el caso de la Educación Física, se propuso como asignatura curricular de manera interna en la UAP sin un registro ante la SEC y con un programa similar al del COBAEZ. Se propone un Programa con los siguientes contenidos:

1. Primer Semestre.

Objetivo de grado. Incrementar su capacidad orgánico-funcional con destrezas y habilidades físicas complejas y la combinación de esquemas de movimiento por medio de la práctica del Atletismo, actividades físicas, tradicionales y recreativas demostrando seguridad y confianza en sí mismo.

2. Segundo Semestre.

Objetivo de grado. Incrementar su capacidad orgánico-funcional durante la realización de destrezas y esquemas de

movimiento, así como las habilidades complejas de la práctica del baloncesto, que le permita la posibilidad de integrarse con confianza y seguridad al trabajo grupal.

Durante el período 2003 al 2006 se implementó este programa con los contenidos de Atletismo para el primer semestre y Baloncesto para el segundo semestre.

En los años 2006-2007. Se crea el Plan Piloto, donde se incluye la materia de Educación Física. Es en los planteles 1, 2, 3 y 4 en donde se realiza el pilotaje y en ellos se da la materia de Educación Física con un sentido diferente, o al menos se pretende darle una variante diferente a como se venía impartiendo desde el comienzo de la materia en el Plan de Estudios y desde su implementación en el año 2003.

En el ciclo 2006-2007. Se distribuyen los contenidos de la siguiente manera:

3. Primer Semestre: Desarrollo de capacidades físicas y habilidades deportivas a través del Atletismo y Baloncesto.
4. Segundo semestre: Desarrollo de capacidades físicas y habilidades complejas a través del futbol y voleibol.

Las clases cambiaron de una sesión de dos horas por semana a dos sesiones de una hora cada una por semana, siendo más productivo el trabajo.

Cabe mencionar que la propuesta de trabajo para Educación Física era muy enriquecedora y justificaba las necesidades de la asignatura a los intereses de los alumnos de nivel medio superior, sin embargo, la implementación final de los grupos Piloto no se llevó a cabo y los resultados y programas no se pudieron realizar por cuestiones administrativas de la Dirección General de la preparatoria de aquel entonces.

En el ciclo 2010-2011. Por acuerdo del Consejo y con la justificación de que el alumno tenía exceso de carga horaria con sus materias de las áreas del conocimiento y al mismo tiempo con las áreas de orientación, se cambia de 1º Y 2º semestre a 3º Y 4º semestre y se inicia la elaboración de un nuevo programa para tercer semestre, basado en Competencias, modificándose de la asignatura de “Educación Física" a “Cultura Física” con la aportación del colectivo de docentes activos en ésta área en la Preparatoria de la UAZ.

El propósito general para los dos semestres y la distribución de los contenidos se describe de manera general a continuación:

- Área del Conocimiento: Orientación.
- Fase de formación: Profundización.

En el ciclo 2012-2014. El programa de 4º semestre (actualmente en operación), se modifica en los contenidos y se distribuyen de la siguiente manera:

Propósito: Conoce, asocia y ejecuta las habilidades o movimientos motrices básicos del Atletismo, Baloncesto, Voleibol, Futbol y Béisbol o Balonmano, al tiempo que mantiene y mejora la forma física con la práctica de actividades relativas a estas disciplinas y lo relaciona con los beneficios a la salud.

Todo ello encaminado a lograr que el individuo en formación desarrolle una preparación física adecuada para confrontar la vida diaria con las dificultades y exigencias que le son propios.

Los propósitos y objetivos de la propuesta de Talleres Deportivos desde el año de 1993, ya no coinciden con los nuevos enfoques y lineamientos de la Cultura Física y el deporte a nivel Nacional.

Al realizar el Perfil profesiográfico de los docentes de la Academia de Cultura Física, se encontró lo siguiente:

- La academia de Cultura Física actualmente está integrada por 28 maestros frente a grupo en la Asignatura de Cultura Física I y II
- El ingreso de docentes para impartir la asignatura se ha permitido sin contar con el perfil en Educación Física y esto genera dificultad en la mayoría de los docentes para comprender y dominar los contenidos.
- Los 28 docentes frente a grupo solo disponen de una carga horaria de 10 horas S/M, por acuerdo de la Dirección General de la UAP y el Programa Transversal de Cultura Física y deporte de la UAZ.
- De los 28 docentes, sólo 3 cursaron el diplomado en competencias.
    - Actualmente cuenta con un Reglamento Interno, por el cual se rige su estructura y funcionamiento.

Se cuenta con una Comisión de Seguimiento y Evaluación de Planes y Programas que realiza visitas a los 13 programas académicos para corroborar la aplicación de planes, programas y contenidos.

- La mayoría de los docentes realiza tres funciones en la preparatoria: docencia, promoción deportiva y entrenamiento de equipos representativos, lo que

causa creces de actividades y no se cumplen los objetivos al 100% de cada área

- Actualmente la academia de Cultura Física está dispuesta a participar en todos y cada uno de los procesos a que convoque la Dirección general con la intención de elaborar propuestas sólidas que consoliden nuestra área en pro del buen funcionamiento de la UAP y de los alumnos.
- De igual manera, se diagnosticó la Academia de Cultura Física, encontrándose las siguientes Debilidades y fortalezas:

Debilidades:

- Sólo 3 docentes han cursado el diplomado en competencias.

3 La carga horaria para cada grupo es de 2 horas por semana solamente y es insuficiente para cumplir con los objetivos del programa.

4 La asignación de los horarios de la asignatura es por lo general en horarios finales de la jornada escolar de los alumnos, esto implica que el clima es un obstáculo directo para las clases y los alumnos ya demuestran una acumulación de

cansancio y existe resistencia de su parte para llevar las actividades.

5 La mayoría de los docentes funge además de docente de Cultura Física frente a grupo como entrenador y promotor deportivo, lo que hace que en ocasiones se crucen sus actividades y se deja de atender la docencia para cubrir las otras dos áreas (Desfiles, Inter preparatorias, competencias de invitación, eventos especiales, etc.).

6 En algunos programas académicos no existen las instalaciones e infraestructura adecuadas para llevar a cabo las prácticas de la asignatura tanto en lo teórico como en lo práctico. (salones, canchas, espacios deportivos, material didáctico, etc.).

7 La implementación de la asignatura como curricular es apenas desde el 2003 lo que demuestra que hasta la fecha los programas han sufrido pocas modificaciones.

Fortalezas:

8 Actualmente hay disposición por parte del colectivo de docentes a trabajar en equipo con miras a consolidar y reestructurar las prácticas tradicionales a los nuevos enfoques del Sistema educativo.

9 Todos los docentes cuentan con la evaluación correspondiente para impartir la asignatura.

10 Se cuenta con los programas con el enfoque en competencias de 3º. Y 4º. Semestre en el sistema escolarizado y de 5º. Y 6º. módulo del sistema semiescolarizado.

11 La mayoría de los docentes es relativamente joven.

12 Es de las pocas academias que cuenta con una Comisión de Seguimiento y Evaluación de planes y programas y su función es visitar a los 13 programas para supervisar el cumplimiento y el trabajo de los docentes en la aplicación de los planes y programas de docencia, promoción y entrenamientos deportivos.

13 Se programan cursos de actualización en el área en verano e invierno y la mayoría de los docentes en general asiste.

Una de las primeras propuestas de trabajo durante los próximos 2 años es crear el perfil del docente deseado de acuerdo a las necesidades de la Preparatoria, entre los cuales se sugiere:

- Que los docentes cursen el Diplomado en Competencias.

- Crear un Programa continuo de capacitación y actualización docente con cursos, diplomados, Congresos y talleres del área al inicio de cada semestre, durante los cursos de verano, al final de cada semestre, y en invierno.
- Integrar a los docentes al Diplomado en Tutorías.
- Capacitarse con los cursos de Asesorías.
- Consolidar los Planes y Programas basados en **Competencias**.
- Elaborar las antologías de cada semestre y sistema.

Además de ello,

a) Todo el colectivo estará dispuesto a participar en el Proceso de Reestructuración de la Unidad Académica de Preparatoria y llevar al foro propuestas sólidas de nuestra asignatura.

b) Se propone que la asignatura se implemente como curricular y con el carácter de obligatoria para los primeros cuatro semestres y como alternativa para la actividad física un taller de baile moderno.

c) Intercalar los horarios o preferentemente incluirla al inicio del día.

d) Crear el perfil docente idóneo de acuerdo a los lineamientos que actualmente exige el SNB.

e) Solicitar a las autoridades la construcción y adecuación de espacios deportivos y material didáctico para las actividades propias de la asignatura.

Por último, de acuerdo al planteamiento del Nuevo Plan de Estudios y con base en las condiciones que exige la formación de alumnos en la actualidad, es necesario proponer que los aspirantes a docentes de la UAP de la UAZ cuenten con los siguientes requisitos:

f) Poseer el Título de Licenciatura.

g) Contar con una licenciatura afín al área o asignatura donde impartirá las clases.

h) Tener experiencia profesional y docente en el área pertinente a la fase y línea curricular en la que ejercerá su función.

i) Dominio completo de contenidos de los planes y programas de la disciplina en función.

j) Contar con una evaluación para impartir la asignatura donde ejercerá su función, avalada por un grupo de jueces nombrados por la academia de la disciplina.

k) Ingresar bajo un examen de oposición avalado por los tribunales académicos competentes abiertos y públicos.

La inclusión de la Cultura Física como un espacio respetado y asistido por la comunidad universitaria necesita su acompañamiento. Por todo lo anterior y de entrada, se requiere reconocer su importancia, sus competencias.

1.4. Cuidado físico y de la salud en la UAPUAZ

Dada la importancia que dentro de la estrategia de las necesidades del cuidado físico y de la salud, se ha dado al fomento de una cultura de la salud en la preparatoria, a partir del fomento de hábitos y estilos de vida saludables, se desarrolla un programa de Cultura física para el ciclo escolar de tercer semestre y cuarto semestre sustentando en el marco de la Promoción de la Salud y diseñado por un colegiado de Cultura física. Este programa se desarrolla para tener un mejor estilo de vida y jóvenes más atléticos. Se sugieren algunas actividades y creación de nuevos talleres a realizar en coordinación con estudiantes, docentes y comunidad, para que contribuyan a la construcción de una cultura de la salud.

El estilo de vida saludable, es la forma como cada uno decide vivir, son las cosas que decidimos hacer. Es la hora de levantarnos, la hora en que descansamos, el tipo de alimentos que consumimos, la clase de actividad física que practicamos, la forma de relacionarnos con los demás y la actitud que

asumimos frente a los problemas. Todo esto hace que tengamos o no un estilo de vida saludable.

1.4.1. Consideraciones de los alumnos respecto el tema de Cultura física

Las actitudes y respuesta de los alumnos de la Unidad Académica Preparatoria IV pueden ser consideradas como sentimientos, predisposiciones, ideas, miedos y convicciones personales hacia un determinado tópico u objeto social (Aicinena, 1991) y pueden inferirse a partir de lo que una persona dice o hace. De este modo, las respuestas que los alumnos nos comunican constituyen un compendio de lo que conocen o piensan acerca de la Cultura Física y Talleres Recreativos, cómo la perciben, y su inclinación a actuar en relación a ella. Estos tres componentes de las actitudes (cognitivo, afectivo y conductual), se manifiestan en diferentes sentidos. Así, el componente cognitivo se revela a través de expresiones verbales de conocimientos y creencias; el componente afectivo, en expresiones verbales de agrado o desagrado; y el componente conductual, en términos de expresiones verbales sobre las intenciones que una persona tiene de actuar en relación a ese tópico.

Sabemos que los diferentes aspectos de la Cultura Física son percibidos con distinto grado de satisfacción por cada uno de los alumnos y alumnas que asisten a nuestras clases, y que las disposiciones hacia la Cultura Física varían de persona a persona y de un grupo a otro, en parte como reflejo de la estructura de personalidad de cada uno y en parte, como resultado de las experiencias vividas. También se sabe, desde hace años, que en las escuelas los niños de mayor nivel socioeconómico tienen actitudes más positivas hacia la cultura física que los grupos de nivel socioeconómico más bajo; que los chicos en general, tienen actitudes más positivas hacia la Cultura Física que las chicas; y que los más jóvenes manifestaban actitudes más positivas hacia la cultura física que los mayores (Ward, Hardman y Almond, 1968).

Según la literatura especializada, hace tiempo que el desarrollo de actitudes positivas hacia la actividad física viene siendo uno de los principales objetivos de los Programas de Cultura Física, tanto en escuelas elementales como preparatorias (Siedentop, 2000). Esto es así porque existe un convencimiento general de que los adolescentes con actitudes positivas hacia la actividad física están más ilusionados por aprender y por lo tanto, tienen una mayor posibilidad de beneficiarse de los principales

objetivos de la cultura física, que son: forma física, habilidades motrices, habilidades cognitivas y habilidades socio-emocionales. Se cree que los Programas que generan actitudes positivas incrementarán la posibilidad de que los niños y adolescentes adopten y mantengan un estilo de vida activo cuando tengan la libertad de elegirlo.

Asimismo, se espera que las actitudes positivas y los patrones de participación desarrollados durante los años escolares puedan servir de antecedente para la participación activa durante la vida adulta. Por eso, Jackson (1992:105) resaltaba la necesidad de analizar las actitudes de los estudiantes, afirmando que *una mejor comprensión de las actitudes y creencias de los estudiantes acerca de la cultura física puede influir de manera considerable en la efectividad de los profesores y en el diseño de Programas destinados a cubrir las necesidades de los adolescentes*".

Sin embargo, aunque existen diversas evidencias de lo importante que resulta conocer la valoración que los alumnos hacen de la cultura física en el ambiente escolar, como señalaba Graham (1995), aún conocemos demasiado poco sobre qué piensan ellos acerca de ella, qué les gusta, qué les disgusta, qué valoran y qué les gustaría incluir o excluir en los

programas de estudio. Lo cierto, es que determinando cuáles son los factores que pueden ejercer mayor influencia sobre el desarrollo de actitudes tanto positivas como negativas, sería posible prestarles mayor atención a los más susceptibles de generar actitudes positivas y modificar aquellos otros que parecen contribuir al desarrollo de actitudes negativas.

Las investigaciones sobre las actitudes hacia la cultura física comenzaron con Alden en 1932. A partir de ahí, otros investigadores han estudiado los factores que podrían correlacionar con actitudes positivas o negativas hacia la Cultura Física. Así, en el trabajo de Griffin (1985), realizado con estudiantes de grado medio, los aspectos actitudinales más resaltados fueron los estilos de participación y de interacción entre iguales.

Otro aspecto también destacado por investigadores y educadores físicos ha sido la importancia de la conducta del profesor sobre las actitudes de los alumnos hacia la Cultura Física (Faigley, 1985; Gutiérrez, 2003; Hendry, 1975; Luke y Sinclair, 1991; Rizzo, 1985). Esto puede ser, debido a la metodología empleada en clase por los profesores, el tipo de modelo de rol aportado o, tal vez más importante, la calidad de las interacciones con sus alumnos. De este modo, los

profesores que proporcionaban a los alumnos oportunidades para tomar decisiones, obtuvieron mejores resultados en cuanto a las actitudes favorables hacia la cultura física que aquellos profesores cuyos métodos de instrucción no permitían a los alumnos tomar decisiones.

Hendry y Welsh (1981) midieron las actitudes hacia los profesores mediante una serie de afirmaciones que los alumnos percibían como importantes en el rol del profesor de Cultura Física. El punto de vista mostrado por los alumnos respecto de sus profesores de educación física (EF), confirma un patrón diferencial de las percepciones que opera en el contexto deportivo escolar, viendo a sus profesores como amistosos y próximos, más competitivos y prestando mayor atención a los alumnos con mayores habilidades.

Convencido también de que la imagen que los profesores aportan a sus alumnos resulta crucial en el desarrollo de estos últimos, Friedman (1983) llevó a cabo una investigación con un numeroso grupo de alumnos a quienes planteó preguntas como las siguientes: ¿qué es un buen profesor?, ¿cuál es la esencia de una buena enseñanza?, ¿cuáles son los criterios que se deben seguir para evaluar la competencia de los profesores?, ¿cuál es la forma más efectiva de producir buenos

profesores? Friedman partió de dos hipótesis en el desarrollo de su trabajo:

a) La personalidad de un buen profesor y sus métodos de enseñanza suponen un importante reto para los alumnos;
b) El sentimiento que los alumnos experimentan durante las clases es lo más importante para su motivación, su aprendizaje y su realización personal.

Entre los resultados obtenidos hay que destacar que los alumnos valoraron muy positivamente la competencia profesional, la deportividad, apariencia agradable y autoconfianza de sus profesores y como características negativas, resaltaron la falta de objetividad en las calificaciones y el favoritismo hacia algunos alumnos, a pesar de que en términos generales la objetividad fue valorada positivamente.

Entre las sugerencias que los alumnos hicieron sobre cómo deberían ser sus profesores se encontraban, por ejemplo, generar mayor placer y diversión en el desarrollo de sus clases; que los profesores debían ser un ejemplo para ellos, tanto en comportamiento como en habilidades y que debían tener autoridad a la vez que ser apreciados.

Luke (1991) entrevistó a 120 alumnos preguntándoles lo siguiente: Cuéntame qué cosas son las que más te divierten en la clase de Cultura física; cuéntame qué cosas te disgustan de tu clase de educación física; ¿en qué actividades físicas participas de manera regular y organizada después de salir de la escuela o durante el fin de semana, y en las que tú verdaderamente disfrutas? Concluyó que las tres cuestiones más resaltadas fueron las actividades propias de cada lección, el equipamiento y material utilizado y el desarrollo de la habilidad. Por el contrario, la conducta del profesor, la percepción de competencia de los alumnos y el ganar o perder, fueron situados al final de la relación.

Estos resultados corroboran los encontrados en estudios anteriores, en los que se indica que los alumnos, en general, tienen actitudes más positivas que negativas hacia la cultura física (Rice, 1988). Sin embargo, como también habían encontrado Luke y Cope (1994), los estudiantes de preparatoria presentaron actitudes negativas hacia los componentes del fitness en el programa de educación física, tanto para practicarlo como para integrarlo en sus calificaciones (Faigley, 1985; Luke y Sinclair, 1991).

En general, los estudiantes ven la materia de Cultura Física como una forma positiva donde van a obtener habilidades y destrezas y al mismo tiempo, les ayudará a obtener un mejor coeficiente intelectual. Es por ello que se pretenden incorporar talleres recreativos que sean del gusto del estudiante para que los estudiantes que no les agrada la materia de cultura física tengan diferentes opciones y de igual manera, con estos talleres recreativos, obtener una calificación y que sean talleres recreativos formales, en especial baile moderno, karate, gimnasia, danza folklórica, por mencionar algunos.

1.4.2. Programa de cultura física de la preparatoria de la UAZ

La Unidad Académica de Preparatoria en su plan de estudios, contempla dentro de las áreas de orientación la materia de cultura física, la cual se ha constituido como disciplina fundamental para la educación y la formación integral de los jóvenes que ingresan a este nivel educativo, por cuanto posibilita en ellos a desarrollar destrezas motoras, cognitivas y afectivas esenciales para su diario vivir y como proceso para su proyecto de vida.

A través de la Cultura Física, los estudiantes expresan su espontaneidad, ya que fomenta su creatividad y sobretodo, les permite conocer, respetar y valorarse a sí mismos y a valorar a

los demás. Por ello, es indispensable la variedad y vivencia de las diferentes actividades en el juego, la recreación y el deporte para implementarlas continuamente, sea en clase o mediante proyectos lúdico-pedagógicos.

La Cultura Física como en otras áreas del conocimiento, a través del movimiento, contribuye de manera fundamental con el proceso de formación integral del ser humano, para beneficio personal, social y conservación de su propia cultura. Si dicha asignatura se estructura como proceso pedagógico y permanente, se pueden cimentar bases sólidas que le permitirán la integración y socialización que garanticen continuidad para el desarrollo y especialización deportiva en su vida futura.

Mediante la clase de Cultura Física, los alumnos aprenden, ejecutan y crean nuevas formas de movimiento con la ayuda de diferentes juegos deportivos y recreativos. En estas clases, el joven puede desenvolverse, ser creativo y mostrar su espontaneidad como un ser que quiere descubrir muchas alternativas que pueden ser aplicables en un futuro en su vida social y que no lo pueden lograr únicamente con otras asignaturas del conocimiento.

Para hablar de una educación integral, en la que ningún aspecto del ser humano quede librado, debemos considerar el cuerpo y la mente como una unidad. En ese sentido, la cultura física es una materia enmarcada dentro del plan académico con características multidisciplinares de igual valía que las otras disciplinas intelectuales, ya que contribuye junto con ellas para el desarrollo de logros cada vez mejores.

La inclusión de la Cultura Física como un espacio respetado y asistido por la comunidad universitaria necesita su acompañamiento. ¿Cómo y qué deberíamos hacer? De entrada reconocer su importancia, sus competencias y, al mismo tiempo, preparando el terreno para que la huella que deje en los jóvenes sea perdurable y socialmente significativa.

El propósito de la materia, es conocer la importancia que tiene el realizar actividad física o deportiva como parte de su bienestar físico, mental y social, ya que mejora la forma física tomando el deporte como medio para este objetivo. Además, diferencia y aplica conceptos relacionados con la cultura física y la salud de manera teórico – práctica, todo ello encaminado a lograr que el individuo en formación adquiera y/o desarrolle una preparación física adecuada para confrontar la vida diaria con las dificultades y exigencias que le son propios. A

continuación, en la Figura 1, se muestran los conceptos relativos a la cultura física.

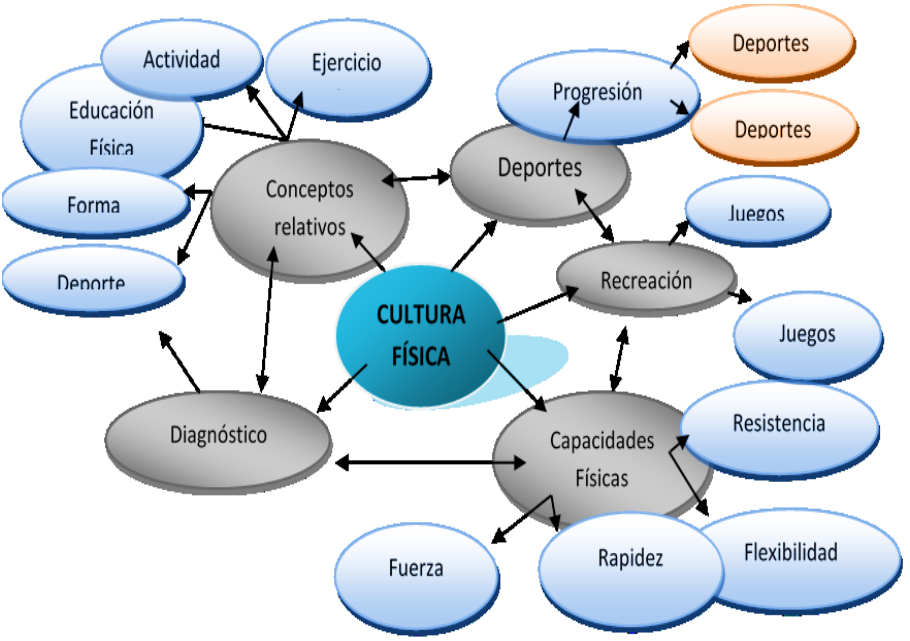


Figura 1. Conceptos relativos a la Cultura Física

Fuente: Programa Académico de Cultura Física

La cultura física, desarrolla y mejora las capacidades físicas condicionales y coordinativas. Asimila conceptos relacionados con la cultura física y la salud. A continuación, se presenta el programa de la materia y sus componentes por unidad.

Unidad de Trabajo 1. Conceptos relativos a la Cultura Física

Propósito de la unidad: conocer los elementos teórico-prácticos que conforman la cultura física y a partir de una evaluación diagnóstica, efectuar actividades físico-deportivas y recreativas para el desarrollo de las capacidades físicas, tanto condicionales como coordinativas. Establecer las diferencias de conceptos relativos a la cultura física y su relación con la salud.

Unidad temática I. Cultura física y capacidades físicas

Conceptos relativos a la Cultura Física.

Educación Física
Deporte
Ejercicio
Actividad Física
Condición Física
Recreación
Capacidades Físicas

Práctica deportiva (Progresión de la enseñanza a través de actividades físico-deportivas): atletismo, rebote, béisbol, baloncesto, cachi bol, futbol, softbol, voleibol y hándbol.

Unidad temática II: cultura física y salud.

Propósito de la unidad: Investigar los conceptos de cultura física y educación física e identificar la relación entre ellas.

Concepto de Salud - Enfermedad

Conceptos relativos a la salud.

Sedentarismo

Ejercicio físico

Nutrición.

Higiene y descanso adecuado

Lesiones deportivas

Hábitos nocivos para la salud (Tabaquismo, Alcoholismo y Drogadicción)

Estados físicos de riesgo

Sobrepeso

Obesidad

Hipertensión

Diabetes

Estrés

Practica Físico - Deportiva

Unidad de trabajo 2. Conceptos de cultura física y capacidades físicas. Cultura Física y Educación Física.

Resistencia y Flexibilidad

Realizar actividades prácticas: Orientación, Ritmo y Adaptación

Investigar los conceptos de Orientación, Ritmo y Adaptación, establecer relaciones entre ellas.

Efectuar actividades prácticas.

Actividad, Ejercicio y Condición Física

Investiga e identifica semejanzas y diferencias entre estos conceptos.

Fuerza y flexibilidad

Investiga los conceptos, bases fisiológicas y establece relaciones entre ellas.

Realiza actividades prácticas.

Reacción y Equilibrio

Investiga los conceptos, bases neurofisiológicas y establece relaciones.

Ejecuta actividades prácticas.

Unidad de trabajo 3: Conceptos de cultura física y capacidades físicas. Deporte y recreación física

Propósito de la unidad: investigar conceptos e identificar semejanzas y diferencias entre ellos.

I Fuerza y rapidez. Investiga los conceptos, bases fisiológicas y establece relaciones entre ellas.

Realiza actividades prácticas.

Diferenciación y acoplamiento

Investiga los conceptos, bases neurofisiológicas y establece relaciones.

Ejecuta actividades prácticas.

II Cultura física y salud

Higiene y descanso

Investiga ambos conceptos y establece relaciones con la vida cotidiana.

Estados físicos de riesgo: Diabetes, hipertensión, estrés.

Establece relación y reconoce los beneficios de la actividad física para mejorar la salud.

Criterios de evaluación:

Evaluación continua

Registro de datos por cada alumno en cada sesión

Trabajos de investigación 10%

Presentación

Contenido (Dominio del tema)

Buen uso de fuentes de información

Conclusiones

Participación activa 40%

Mejora Física 40%.

En este rubro se tomará en cuenta la mejora física al final del semestre tomando como punto de partida los resultados del diagnóstico inicial.

Portafolio de evidencia 10%

1.5. Planteamiento del Problema

La Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas (UAZ) es considerada la máxima casa de estudios en el estado mexicano de Zacatecas. Actualmente está conformada por diferentes Unidades Académicas que cubren las necesidades de desarrollo de los jóvenes estudiantes zacatecanos y de otros estados en las áreas biológicas, humanístico-sociales, ingeniería, idiomas, arte, ciencias exactas, periodismo e investigación. Uno de los aspectos más importantes en el desarrollo que actualmente ha tenido la Universidad, es la modernización de todas sus áreas.

En los Programas de Estudio que se encuentran en los registros de la Unidad Académica de Preparatoria, se manifiesta la necesidad de actualizarlos, con el propósito de contar con instrumentos que permitan determinar la eficacia del programa de Cultura Física y así comprobar si el Plan de Estudio

es el adecuado para los alumnos de este nivel educativo. En virtud de que el análisis de los programas se realiza dos veces al año, en los cursos de verano e invierno se detectó la necesidad de su actualización, donde se incluyen las diferentes propuestas de los docentes pertenecientes a la academia de Cultura física.

En estos tiempos de sociedades globalizadas, donde el proceso enseñanza-aprendizaje juega un papel fundamental, en virtud de que se encuentra ante una serie de cambios tecnológicos, ideológicos y culturales, provoca la necesidad de hacer cambios educativos, buscando que la educación esté al servicio de todas las personas en forma permanente y al mismo tiempo vaya cubriendo expectativas de desarrollo, por lo que la educación toma una nueva dimensión, resultado de la necesidad de salir del modelo tradicional y avanzar hacia un nuevo modelo constructivista, en el que los estudiantes se involucran en su propio conocimiento y en el desarrollo de sus capacidades y los docentes generan condiciones para potenciar dichas pretensiones, perfilando una serie de tendencias que caracterizan a la educación superior del presente y del futuro.

La necesidad de analizar el programa de estudios y elaborar instrumentos que permitan determinar la eficacia del programa de Cultura Física y los resultados de las intervenciones que se llevan a cabo en el complejo mundo, viene siendo una constante preocupación en estos últimos años para los profesionales dedicados a éste campo (Castellano y Delgado 1995, citado por Carballo, 1996).

La cultura física son los hábitos de cuidado corporal mediante la realización de actividades, como deportes o ejercicios recreativos, que no solo buscan la salud, sino que alejan del sedentarismo y persigue el bienestar integral del ser humano; la cultura física es una porción determinada de tiempo en relación a las posibilidades, aunque muchos hacen de esto una forma de vida.

La cultura física busca el bienestar y la realización de alguna actividad que implique el esfuerzo físico o realizar un deporte específico.

En la sociedad actual los estudiantes se están volviendo más inactivos por las comodidades que nos proporcionan los avances tecnológicos, aunque paralelamente experimentamos mayores niveles de estrés en el cuerpo y mayores problemas

de salud como consecuencia de la inactividad física. Esta inactividad favorece la aparición de enfermedades, empeorando nuestra calidad de vida, pues muchas enfermedades se podrían combatir simplemente adoptando hábitos de vida saludables como una buena alimentación y la práctica regular de actividad física. El sedentarismo en un factor de riesgo por sí mismo, igual que lo son el tabaquismo, la obesidad. Por eso es muy importante concienciar a los estudiantes de la importancia de la práctica de actividad física, tan solo como un medio para mejorar la salud y sensibilizar a los alumnos de la importancia de practicar deporte con frecuencia, para ayudar a mejorar su salud y calidad de vida, mejorando sus relaciones sociales, su sensación de bienestar, etc.

En México nace el nivel medio superior, impulsado por la ANUIES, junto a un conjunto de propuestas encaminadas a la solución de los principales problemas que aquejan a este nivel educativo y con miras a una transformación para el presente siglo. La evolución de la educación media superior no ha estado exenta a los profundos cambios registrados en los contextos sociales nacionales e internacionales.

Por todo lo anteriormente expuesto, resulta pertinente llevar a cabo una investigación para determinar la eficacia del programa de cultura física en la Unidad Académica de Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, con base en los resultados de las intervenciones que llevan a cabo los docentes, cuyo propósito es dar a conocer los hallazgos que se encuentren para proporcionar elementos que den pie a la búsqueda de mejoras en la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas

1.6. Objetivos de la Investigación

1.6.1. Objetivo General

Determinar la eficacia del programa de Cultura Física en la Unidad Académica de Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, con base en los resultados de las intervenciones que llevan a cabo los docentes y los alumnos.

1.6.2. Objetivos específicos

Identificar de la revisión de literatura, las competencias que deben cumplir los docentes de la materia de Cultura fisca para que el programa se imparta eficazmente.

Identificar las prácticas de enseñanza que aplican los docentes de la Unidad Académica Preparatoria IV de la UAZ, para la enseñanza de a la materia de Cultura Fisca.

Definir si las intervenciones de los docentes son eficientes para que el programa de Cultura física, se cumpla eficazmente.

1.6.3. Preguntas de Investigación

¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que requieren cumplir los docentes de la materia de Cultura fisca para que el programa se imparta eficazmente?

¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que los docentes aplican para llevar a cabo el desempeño académico de la materia de Cultura Fisca?

¿Cuáles deben ser las prácticas de los docentes, para que el desempeño de la materia de Cultura física sea eficaz?

1.7. Justificación

El presente trabajo es un estudio de la Unidad Académica de Preparatoria, perteneciente a la Universidad Autónoma de Zacatecas, en lo referente a la materia de Cultura Física, cuyo propósito es dar a conocer los hallazgos que se encuentren, para proporcionar elementos que den pie a la búsqueda de mejoras en la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, a efecto de que los estudiantes logren desarrollarse con una cultura más completa en las actividades físicas.

La Cultura Física se considera como área obligatoria según lineamientos de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ, porque se constituye como una disciplina fundamental para la educación y formación integral del ser humano, especialmente si es implementada en edades tempranas por cuanto posibilita al alumno desarrollar destrezas motoras, cognitivas y afectivas esenciales para su diario vivir y como un proceso que forma parte en su proyecto de vida.

A través de la Cultura Física, los estudiantes expresan su espontaneidad, fomenta su creatividad y sobretodo permite conocer, respetar y valorarse a sí mismo y a los demás. Por ello, es indispensable la variedad y vivencia de las diferentes actividades en el juego, la recreación y el deporte para implementarlas continuamente, sea en clase o mediante proyectos lúdico-pedagógicos.

La Cultura Física como en otras áreas del conocimiento, a través del movimiento, contribuye de manera fundamental con el proceso de formación integral del ser humano para beneficio personal, social y conservación de su propia cultura. Si dicha asignatura se estructura como proceso pedagógico y permanente se pueden cimentar bases sólidas que le permitirán la integración y socialización que garanticen continuidad para el desarrollo y especialización deportiva en su vida futura.

A través de la clase de Cultura Física los alumnos aprenden, ejecutan y crean nuevas formas de movimiento con la ayuda de diferentes juegos deportivos y recreativos. En estas clases el joven puede desenvolverse, ser creativo y mostrar su espontaneidad como un ser que quiere descubrir muchas alternativas que pueden ser aplicables en un futuro en su vida

social y que no lo pueden lograr únicamente con otras asignaturas del conocimiento.

Para hablar de una educación integral, en la que ningún aspecto del ser humano quede librado, debemos considerar el cuerpo y la mente como una unidad, en ese sentido, la cultura física es una materia enmarcada dentro del plan académico con características multidisciplinares de igual valía que las otras disciplinas intelectuales, ya que contribuye junto con ellas para el desarrollo de logros cada vez mejores.

1.8. Importancia del estudio

El realizar esta investigación, es de urgente necesidad en virtud de que los procesos de aprendizaje y la importancia que tienen los Programas Académicos por créditos, conformados por unidades didácticas, cursos, talleres, laboratorios, prácticas profesionales, proyectos de investigación, vinculación, servicio social, extensión, entre otros, elaborados bajo el enfoque de competencias en ciclos escolares semestrales, promueven una formación integral de alta calidad científica, tecnológica y humanística.

La importancia de este estudio en el campo educativo se relaciona con una diversidad de factores relacionados con la

educación en los cuales incide de forma impactante la investigación. De ahí que sea tan importante en este campo. Aporta nuevos conocimientos desde la perspectiva epistemológica, política, antropológica, cultural y tecnológica. No se puede obviar la pedagogía, la administración, la economía, la industria y todas las áreas del conocimiento.

Al realizar una investigación, se obtienen resultados y se difunden conocimientos nuevos, estos permiten al educador resolver situaciones desde su propio ámbito. El profesional de la educación tiene que comprender su realidad, intervenirla, tomar decisiones, producir conocimientos, asumir posición crítica frente a las teorías de la ciencia y la tecnología. Debe, además, enfrentarse con la información, cada vez más rápida y prolífica.

Así, se puede tomar como punto de partida la investigación educativa, que aporta al estudio de los factores inherentes al acto educativo en sí, su historia, el conocimiento profundo de su estructura, y llegar hasta una investigación reflexiva y práctica, donde se puedan descifrar significados y construir acerca de escenarios concretos, simbólicos e imaginarios que forman parte del diario vivir.

1.9. Justificación de la investigación

La revisión del programa curricular de la materia de Cultura Física de la Universidad Autónoma de Zacatecas es un proceso muy extenso y de sumo cuidado, es por esto que se necesita tener un dominio del currículo para poder impartir una enseñanza efectiva. Sabemos que una falla en el currículo puede ser un factor determinante en la educación. La revisión curricular ayuda a enriquecer la enseñanza siempre tomando en cuenta las necesidades del estudiante y de la comunidad escolar. Además, se deben tomar en cuenta los cambios que surgen y las posibles alternativas que ayuden al desarrollo de la educación. La revisión curricular es un trabajo en equipo que hasta donde sea posible debemos buscar una variedad de información de diversas fuentes que estén en el proceso y nos ayuden a mejorar ciertas áreas.

Es conveniente esta investigación por que ayuda a una mejora en el programa curricular de la materia de cultura física de la preparatoria incorporada a la Universidad Autónoma de Zacatecas, donde los beneficiados son los alumnos inscritos en las 13 Preparatorias de la Universidad Autónoma de Zacatecas; donde tendrá un impacto en los estudiantes en el desarrollo académico y la adquisición de habilidades y destrezas tanto

físicas como intelectuales, resolviendo el problema desde un contexto social del sedentarismo, drogadicción, alcoholismo, autoestima y su vez actualizar a los docentes que imparten la materia de cultura física para que identifiquen las habilidades y prácticas de aprendizaje que deben cumplir para que el programa de cultura física se lleve adecuadamente tomando en cuenta sus intervenciones.

1.10. Delimitación del estudio
A) Delimitación Espacial:

Este es un estudio que afecta la problemática de la Unidad Académica de Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, se ha optado por realizar esta indagación en la Preparatoria IV, de la propia Unidad Académica.

El presente estudio de investigación será desarrollado bajo los criterios y dentro de los Programas Académicos de la Unidad Académica de Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

B) Delimitación Cronológica:

El estudio es ambicioso, que, si bien tiene un comienzo sencillo, pretende crecer e implementar nuevas tecnologías con el tiempo.

Se pretende realizar el levantamiento de información tanto histórica como actual, antecedentes y bases teóricas.

Se procederá a entrevistar y extraer información de los alumnos que reciben las clases de la materia de Cultura Física. De igual manera, se procederá a entrevistar y extraer información de los docentes que imparten la materia, en la Unidad Académica de Preparatoria, de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

C) Delimitación Conceptual:

En este esfuerzo intelectual se va a tratar el concepto de Plan de estudios, Programa académico, Cultura Física.

El proyecto estará dirigido a la Unidad Académica de Preparatoria, específicamente a la Preparatoria IV, perteneciente a la Universidad Autónoma de Zacatecas, pretende solucionar el problema de la materia de Cultura Física.

El presente estudio de investigación está determinado por la metodología que permita la recopilación y el tratamiento de los datos.

La línea de investigación (CINADE)

Línea de investigación del curriculum.

La línea curricular busca proporcionar un espacio de análisis, reflexión e intercambio teórico conceptual y metodológico del campo del currículo, conceptualizándolo como el proceso de construcción, diseño, planeación, instrumentación, evaluación y ajuste de los contenidos educativos y sus implicaciones de lo institucional y lo instituido, lo explícito y lo implícito, así como lo latente que posibilitan la generación de conocimiento, solución de problemas, dominio disciplinario y una actitud constante de búsqueda (CINADE, anexo 3, 2014).

1.11. Marco normativo

Los siguientes instrumentos sustentan el Marco Normativo del presente documento:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, Ley Federal de las Entidades Paraestatales, Ley de Planeación, Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Programa Sectorial de Educación 2013-2018, Ley General de Cultura Física y Deporte, Reglamento de la Ley General de Cultura Física y Deporte,

Presupuesto de Egresos de la Federación, Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, Ley General de Contabilidad Gubernamental.

Acuerdo por medio del cual el organismo descentralizado Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte queda agrupado en el sector coordinado por la Secretaría de Educación Pública.

Estatuto Orgánico de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos hace referencia expresa a la cultura física y al deporte en los artículos 4o., último párrafo (Derecho a la Cultura Física y Deporte); 18o., segundo párrafo (Deporte y sistema penitenciario); 73o., fracción XXIX inciso J (Facultad del Congreso de la Unión para legislar en materia de cultura física y deporte); y 122o., Apartado C, Base Primera, fracción V, inciso l (Facultad de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal para normar en la materia, dada la naturaleza jurídica del propio Distrito Federal). En materia de Planeación, la Constitución toma como base los artículos 25 y 26.

En el Programa Sectorial de Educación de 2013 a 2018 se hace referencia a la Cultura Física como un componente de la

educación integral, implicando una serie de objetivos, estrategias y líneas de acción sobre el particular.

El artículo 9 de la Ley General de Cultura Física y Deporte dispone que en la planeación nacional, se deberá incorporar el desarrollo de la cultura física y el deporte, considerando las disposiciones previstas en dicha Ley y su Reglamento; el Ejecutivo Federal a través de CONADE procurará establecer en el Plan Nacional a su cargo, los objetivos, alcances y límites del desarrollo del sector; así como el deber de las dependencias y entidades de la administración pública federal en relación con la cultura física y el deporte.

La CONADE, en coordinación con la SEP, integrará el Programa Nacional de Cultura Física y Deporte con base en el diagnóstico nacional, estatal y municipal, debiendo contener al menos:

a) Una clara definición de objetivos y metas;
b) La formulación de estrategias, tomando en cuenta criterios de coordinación institucional para el aprovechamiento de los recursos públicos y privados;
c) El diseño de políticas que aseguren la efectiva participación del sector privado en la actividad deportiva nacional; y,

d) El plan de inversiones con los presupuestos de los principales programas y proyectos de inversión pública de los distintos entes deportivos y la especificación de los recursos financieros requeridos para su ejecución; así como su rendición de cuentas.

Para el cumplimiento de lo dispuesto en este artículo, se adoptarán las acciones y estrategias pertinentes, se dictarán los instrumentos normativos a que haya lugar y se formularán los planes operativos anuales que garanticen su ejecución.

De acuerdo con el artículo 15 de la Ley General de Cultura Física y Deporte, la CONADE es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal conductor de la política nacional en materia de cultura física y el deporte, contando con personalidad jurídica y patrimonio propio, con domicilio en el Distrito Federal. Como organismo descentralizado desarrolla sus atribuciones de conformidad con el marco establecido en la Ley General de Cultura Física y Deporte, su Reglamento y Estatuto Orgánico, aplicando también el Acuerdo por medio del cual el organismo descentralizado Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte queda agrupado en el sector coordinado por la Secretaría de Educación Pública.

Adicionalmente, como entidad de la Administración Pública Federal, toma como base normativa la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y la Ley Federal de las Entidades Paraestatales, lo cual permite el adecuado desarrollo de la política nacional en materia de cultura física y deporte, así como el vínculo y el desarrollo ordenado de acciones por parte de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal en relación con dichas materias.

Para el Gobierno de la República la práctica de la actividad física y el deporte es una prioridad fundamental para construir una nación de ciudadanos íntegros.

Incorporar el hábito de la activación física sistemática, mejorar la capacidad funcional y la calidad de vida, promover el sentido de pertenencia y el orgullo por los logros de nuestros representantes deportivos, define la ruta por la que habrá de transitar la política pública en la materia.

1.11.1. El Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos obliga al Titular del Poder Ejecutivo Federal a elaborar un Plan Nacional de Desarrollo al cual se deberán sujetarse

obligatoriamente los programas de la Administración Pública Federal, respecto a la educación de calidad en el objetivo 3.3 del Plan Nacional de Desarrollo amplía el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos, la estrategia a seguir es situar a la cultura entre los servicios básicos brindados a la población con forma de favoreces la cohesión social llevando a cabo líneas de acción como organizar un programa nacional de grupos artísticos comunitarios para la inclusión de los jóvenes.

En el Objetivo 3.4 del Plan Nacional de Desarrollo promueve el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud con la estrategia de la creación de un programa de infraestructura deportiva, a su vez llevando líneas de acción como contar con información confiable, suficiente y validada de las instalaciones existentes a nivel municipal, estatal y federal para conocer el estado físico y óptimo de las instalaciones, definir con certeza las necesidades de adecuación, remodelación y óptima operación de las instalaciones deportivas, incluyendo las escolares.

Recuperar espacios existentes y brindar la adecuada respuesta a las necesidades futuras que requieren los programas deportivos.

Promover que todas las acciones de los miembros del Sistema Nacional de Cultura Física y Deporte se fundamenten en la planeación de largo plazo.

Poner en operación el sistema de evaluación en materia deportiva que garantice la eficiencia de los recursos financieros invertidos en el deporte nacional.

Como siguiente estrategia el Plan Nacional de Desarrollo diseña programas de actividad física y deporte diferenciados para atender las diversas necesidades de la población; siguiendo líneas de acción como crear un programa de actividad física y deporte tendiente a disminuir los índices de sobrepeso y obesidad y facilitar la práctica deportiva sin fines selectivos, con un enfoque que promueva la adquisición de valores para el trabajo en equipo, respeto a las reglas y obtención del éxito mediante el esfuerzo individual y colectivo así como estructurar con claridad dos grandes vertientes para la práctica de actividades deportivas: deporte social y deporte de representación a su vez facilitar el acceso a la población con talentos específicos al deporte estrictamente selectivo llevando a cabo competencias deportivas y favorecer la participación de la población en competencias municipales, estatales, nacionales e internacionales.

1.11.2. Plan Estatal de Desarrollo (2011-2016)

Al igual que el Plan Nacional de Desarrollo, el Titular del Ejecutivo Estatal acatando a lo dispuesto por la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas entrega a través del Congreso del Estado el Plan Estatal de Desarrollo. Este fue presentado en marzo de 2010 y es para el periodo 2011-2016.

El Plan estatal de desarrollo concibe una educación integral en cumplimiento irrestricto del Tercero Constitucional, donde entendemos el desarrollo sectorial educativo como un proceso eminentemente social, con un grado alto de complejidad, mas no imposible, donde se busca y se requiere del compromiso de todos para alcanzar una mayor equidad y calidad de la educación, la investigación científico-tecnológica, la cultura y la práctica del deporte, tareas fundamentales en el desarrollo armónico de los ciudadanos.

Este Programa Sectorial de Desarrollo Educativo, no será evaluado por su publicación, sino por los impactos que tenga en la calidad de la educación, el promedio de escolaridad, el índice de analfabetismo, los resultados deportivos, lo avances y logros científicos, tecnológicos y el índice de desarrollo humano de las y los zacatecanos.

El plan estatal de desarrollo en su objetivo 3.3 donde habla del Deporte para el desarrollo integral y armónico; tiene como objetivos específicos el fortalecer el sentido formativo de la cultura física y deportiva en el ámbito escolar, promover la cultura física y deportiva para la salud y la integridad, fomentar el deporte y la cultura física para contribuir al desarrollo, impulsar el deporte competitivo para brindar satisfactores a las necesidades intelectuales, afectivas y motrices de los deportistas y mejorar la infraestructura físico-deportiva de la entidad implementando estrategias para la práctica deportiva, elaborando propuesta de trabajo funcional de proyectos de desarrollo y de asesoría técnica; involucrando a los padres de familia en su desarrollo.

1.11.3. Programa de Cultura Física y Deporte

De conformidad con el Sistema Nacional de Planeación Democrática (SNPD), el Programa Nacional de Cultura Física y Deporte 2014-2018 emana del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), así como del Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

En él se encuentran integrados los objetivos, estrategias y líneas de acción que permitirán alcanzar los supuestos planteados como fundamentales para lograr incorporar, en la

población en general, la práctica de la actividad física y deportiva como un medio para mejorar su calidad de vida, fomentar una cultura de la salud y promover una sana convivencia a través de la competencia dentro de un marco reglamentado. Para ello, se propone impulsar condiciones adecuadas en cuanto a infraestructura y programas atractivos que operen con eficiencia y eficacia, siempre de manera cercana a la comunidad.

La base de este documento es el trabajo realizado por personal de la Comisión Nacional de la Cultura Física y Deporte (CONADE) y otros agentes del Sistema Nacional de Cultura Física y Deporte (SINADE), que aportaron sus conocimientos técnicos y estratégicos al proyecto.

Adicionalmente, durante el proceso de elaboración se convocaron foros públicos con el objeto de escuchar y conocer todos los puntos de vista posibles y las propuestas que, tanto expertos como ciudadanos, entregaron para ser estudiadas e incorporadas a este Programa Nacional de Cultura Física y Deporte.

1.11.4. La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS, Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018)

La Reforma Integral de la Educación Media Superior es un proceso consensuado que consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato con base en cuatro pilares:

- Construcción de un Marco Curricular Común.
- Definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la Educación Media Superior.
- Profesionalización de los servicios educativos.
- Certificación Nacional Complementaria.

Involucra a todos los subsistemas que la componen, para dotar a los estudiantes, docentes y a la comunidad educativa de nuestro país con los fundamentos teórico-prácticos para que el nivel medio superior sea relevante en el acontecer diario de los involucrados.

La Reforma se hace para solucionar problemas que provocan la deserción escolar en el nivel medio superior, para integrar de manera sistemática y ordenada a este nivel con el básico y superior; y para fijar objetivos claros y precisos de lo qué se quiere que desarrolle un alumno en su transcurrir por el nivel

medio superior y el entorno idóneo para que cumpla sus objetivos de vida.

La construcción de un Marco Curricular Común otorga a la comunidad estudiantil de la Educación Media Superior, identidad; le da la oportunidad de contar con un perfil de egresado común para todos los subsistemas y modalidades de la Educación Media Superior, además de reorientar su desarrollo a través de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, lo cual permitirá a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en el siglo XXI., considerando el perfil de egreso.

La reforma integral de la educación media superior /RIEMS) es un proceso consensuado que consiste en la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) con base en cuatro pilares:

I. Construcción de un marco curricular común.

II. Definición y reconocimiento de las modalidades de la oferta de la educación media superior.

El artículo 46 de la Ley General de Educación menciona tres tipos de modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. Las dos últimas han tenido en los años recientes un

crecimiento notable en su cobertura y diversidad; sin embargo, se requiere impulsar su adecuado desarrollo como opciones para la atención de una población cada vez más amplia y heterogénea, precisando sus elementos, atributos y estándares de operatividad.

III. Profesionalización de los servicios educativos.

La profesionalización en el marco de la Reforma implica la sistematización de procesos, la unificación de objetivos y un reordenamiento de la comprensión y del sentido del nivel medio superior, mediante el cual esfuerzos aislados se orientan en un sentido único. De esta forma la titulación de los profesores, la actualización de formas de enseñanza y la profundización del concepto de tutorías contribuirán a que el nivel medio superior se consolide como el eslabón entre la educación básica y la superior, otorgando a la vez los elementos necesarios para preparar al egresado para el universo laboral.

IV. Certificación nacional complementaria. Un proyecto de envergadura nacional debe por consecuencia ser correspondido con una certificación que haga constar que todos los alumnos participaron de un mismo sistema y recibieron una formación común, por lo que cuentan con las

habilidades necesarias para integrarse al nivel superior o al mundo laboral, independientemente de la entidad, subsistema u opción de oferta que hayan decidido cursar lo que abre espacios a los estudiantes mexicanos en el ámbito internacional.

Oferta de la Educación Media Superior

La definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la Educación Media Superior nos permite establecer parámetros claros para garantizar la calidad. Se definen seis opciones de oferta en las distintas modalidades de la Educación Media Superior, reconocidas por el Sistema Nacional de Bachillerato, con lo cual se facilita la identificación y regulación de los servicios educativos:

- Presencial.
- Intensiva.
- Virtual.
- Auto planeada
- Mixta
- Certificación por examen.

- **Presencial.** La opción presencial es la tradicional, que no por serla seguirá estática, ya que, con la Reforma, tanto alumnos como profesores ingresan a una nueva dinámica, en la que el concepto es no sólo cumplir con ciertas horas de aula, sino el convertir el aula en un espacio en el cual la meta es

desarrollar competencias y a través de ellas encontrarle sentido y pertinencia a la educación.

- **Intensiva.** Por virtud o necesidad, hay ocasiones en que se debe acelerar el desarrollo de un proceso. La opción intensiva permite intensificar la experiencia educativa sin el menoscabo de la calidad, a través de la condensación curricular y la reducción del calendario, lo que permite a quienes optan por esta oferta maximizar sus tiempos
- **Virtual.** La opción virtual permite aprovechar las herramientas que proporciona la tecnología moderna a fin de que la enseñanza se traslade allí donde se encuentra el alumno, para que éste utilice los medios de comunicación de una manera interactiva, para sin estar físicamente en un salón de clases, participe de lo que un aula, un docente y una currícula tienen que ofrecerle.
- **Autoplaneada.** La opción auto-planeada se basa en la flexibilidad. Emplea también las herramientas tecnológicas, la guía de un docente y las evaluaciones periódicas en un marco en el cual el estudiante determina el tiempo y el cómo de su trayectoria académica, con lo que se convierte en corresponsable de su formación.
- **Mixta.** La opción mixta, como lo indica su nombre, mezcla estrategias, métodos y recursos de distintas opciones.

De esta manera, se facilita la trayectoria de un alumno por el nivel medio superior y las posibilidades de que concluya satisfactoriamente sus estudios, combinando lo que a su juicio resultan más útiles para lograr lo que desea.

- **Certificación por Examen.** La opción de certificación por examen toma en cuenta al mundo de la práctica, en el cual a través del ejercicio de una profesión, una persona se capacita en un espacio laboral o bien, ha tenido una formación autodidacta; esta modalidad al ser avalada por la autoridad educativa. reconoce que hay diferentes formas de adquirir competencias y de ponerlas en práctica.

Marco Curricular Común.

El Marco Curricular Común sirve para estandarizar el perfil de egreso del alumno de bachillerato, con los elementos comunes a todos los subsistemas de la EMS, lo cual le proporciona identidad y permite la portabilidad de estudios entre escuelas (competencias genéricas y disciplinares); está basado en desempeños terminales para proporcionarle al alumno una formación según sus necesidades, ya sea para insertarse al mercado laboral o continuar con sus estudios de Nivel Superior (competencias profesionales extendidas y básicas), además de

ser formados para la vida. Todo lo anterior para atender a los tres principios básicos de la RIEMS: el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, la pertinencia y relevancia de los planes de estudio y el tránsito entre subsistemas y escuelas.

Directores líderes de la Reforma

Las nociones de liderazgo pueden comprenderse, pero si el liderazgo no se ejerce, se queda en buenas intenciones y potencial inexplotado. Un director es el líder de un proyecto educativo que cotidianamente debe lidiar con múltiples problemas y encontrar para cada uno de ellos una solución adecuada. A diferencia de otros liderazgos, el del director de un plantel de educación media superior trata con un material muy sensible que son jóvenes en la flor de la edad y en el que con cada resultado satisfactorio se afecta una vida y se logra una mejor persona.

Los Directores siempre han sido líderes en cada una de sus acciones, los líderes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Son creativos, ya que siempre encuentran la mejor propuesta para el desarrollo tanto de docentes y alumnos, como para la comunidad educativa en general.

El contar con el perfil del Director tiene muchas ventajas:

• Favorece la construcción de un ambiente escolar en el que se formen personas con las competencias que contempla el Marco Curricular Común.

• Fomenta la selección transparente y en igualdad de oportunidades de los directores de los planteles.

• Es un pilar del desarrollo profesional y de la formación continua de los directores de planteles.

• Permite evaluar el desempeño de los directores mediante distintas estrategias e instrumentos.

Asimismo, el Perfil incluye 6 competencias:

1.- Mantiene una formación teórica y reflexiva a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.

2.- Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela.

3.- Establece vínculos entre la escuela y su entorno.

4.- Favorece en su equipo docente la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.

5.- Propicia un ambiente escolar enfocado al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.

6.- Ejerce el liderazgo en el plantel, mediante la administración creativa y eficiente de los recursos.

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Media Superior ofrece el Programa de Formación de Directores (PROFORDIR), que tiene el objetivo de formar a los directores de los planteles de Educación Media Superior para contribuir al alcance del perfil del director, definido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

El PROFORDIR ofrece un diplomado en "Formación de Directores de Educación Media Superior", donde los participantes desarrollan las competencias definidas en el Acuerdo Secretarial 449, que se enlistan a continuación:

1.- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.

2.- Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

3.- Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.

4.- Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.

5.- Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.

6.- Establece vínculos entre la escuela y su entorno.

De igual manera, dentro del Programa de Formación y Desarrollo de Directivos de Educación Media Superior, impulsado por la Subsecretaría de Educación Media Superior, el objetivo es contribuir al desarrollo y fortalecimiento de las competencias y capacidad de gestión del director de plantel. En el Acuerdo Secretarial 449, mediante un modelo de formación en alternancia que comprende la formación presencial, virtual, así como la disposición de herramientas teórico-prácticas acordes a sus necesidades y funciones específicas, le permiten transformar la gestión educativa a

través de su profesionalización, reflejada en el plan de mejora continua para el plantel. Todo ello orientado a incidir en la buena calidad de la educación.

El liderazgo está relacionado con ejercer en una persona o en un grupo las funciones de dirección, dominio o influencia en beneficio del desarrollo humano y la institución, ya que se ha conceptualizado como una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización (Delgado, 1996).El liderazgo es una función, por eso se habla más de liderazgo que de líder. Es una estrategia para toda la organización, ya que condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta energías de todos hacia metas determinadas, construye una visión de la organización. Es compartido, en el sentido de que se distribuye y se derrama por todas las unidades organizativas: equipo directivo, coordinadores, jefes de seminario, tutores. Se ejerce colegiada y colaborativamente. Se inserta en la cultura.

El liderazgo es uno más de los valores que constituyen la cultura de esa organización. Reside en el grupo, pero en su ejercicio influyen factores y cualidades personales, como la exactitud en la percepción de papeles y situaciones, la formación personal, las expectativas generales, los valores que

se encarnan. Está en función de la dinámica de un grupo o una organización para crear su desarrollo y crecimiento de acuerdo a una misión o proyecto conjunto. El liderazgo educativo debe propiciar el desarrollo de sus estudiantes o colaboradores, creando actividades mancomunadas, retirando barreras y obstáculos, y logrando una buena activación para generar el cambio, en primer lugar, en las personas (Coronel, 2011).

Alumnos

Terminar la educación básica, le abre un nuevo rumbo en su vida: la educación media superior. En ella tomará varias decisiones importantes que determinarán su porvenir, por lo tanto, la Reforma ha sido pensada para que esta etapa de su formación, le sea muy provechosa y que las competencias que en ella se proporcionen, refuercen sus fortalezas, tanto las innatas como las adquiridas para que las ejecute con el mayor provecho posible.

Padres de familia

Un padre de familia es alguien que confía en los demás, en especial cuando sus hijos salen del entorno familiar y se integran a uno más complejo, en el que deben interactuar con

otros jóvenes, con profesores, con la administración. Sin embargo, es alguien corresponsable, ya que acompaña a ese alumno o alumna, que para ella o él es lo más importante, y debe facilitar su tránsito hacia la independencia y la adultez sin coartar sus sueños, pero sin descuidar sus afectos. Por lo tanto, la Reforma también está pensada para el hogar, de allí que un padre de familia también esté involucrado.

La educación y ciencia son palancas fundamentales del desarrollo humano, sin embargo, la educación media superior en México, atraviesa por un gran rezago, las instituciones educativas, los padres de familia y los maestros, necesitan responder a las necesidades que demanda el proceso globalizador. Así mismo, debemos dejar de ser consumidores del conocimiento y de la tecnología y pasar a ser productores de los mismos. Probablemente este rezago obedezca entre otras cosas a la tradición cultural mexicana y a la diversidad de modelos educativos que a través de la historia ofertaron infinidad de planes y programas de estudio (Narro, 2011).

Principios básicos de la RIEMS.

La Reforma Integral de Educación Media Superior, propone la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) para

atender las necesidades de los jóvenes en edad de estudiar el Bachillerato, las cuales, por la situación que se vive actualmente en el país son muy diversas. Para lograr esto, deben atenderse los siguientes principios básicos:

- El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato. Debido a la gran diversidad de modalidades de la EMS, es necesario reconocer objetivos comunes que definan a este nivel educativo, sin dejar de lado la identidad de cada subsistema. Esto se logrará a través del Marco Curricular Común, basado en competencias, que especificará los conocimientos, habilidades y actitudes que definirán el perfil del egresado del bachillerato y que se verá reflejado en un certificado común.
- Pertinencia y relevancia de los planes de estudio. De igual manera, es importante conocer la diversidad de contextos que existen en el país en los que se desarrollan los alumnos con edad de ingresar a la EMS; por lo tanto, es indispensable que la educación que se ofrece a los alumnos sea pertinente y relevante, es decir, que los programas deben ser flexibles y deben tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, no importando su nivel socioeconómico o cultural; deben de ser preparados para la vida, para el trabajo o para

continuar con sus estudios de nivel superior. Así mismo, los programas deben ofrecer conocimientos que sean significativos para el alumno y que los motive a permanecer en la escuela, convenciéndolos que cursar el bachillerato es mejor opción que dejar sus estudios para dedicarse a otra cosa.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL

La participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje necesitan que se tengan en cuenta algunas cuestiones como la cultura, generadora de formas de conocimiento; la sociedad como espacio de esa cultura y orientadora y conformadora de la misma; la institucionalización que la sociedad genera para reproducir la cultura y reproducirse a sí misma y el propio educador y educando. La enseñanza no puede entenderse aislada sino en mutua dependencia de lo social, de lo cultural y de lo personal. Cultura y sociedad posibilitan el qué, para qué y por qué de la enseñanza y el marco de presiones, instituciones, orientaciones e incluso las variaciones o disgregaciones posibles (González, 2002).

Asumir la calidad de la enseñanza es favorecer el acercamiento entre el contexto social y educativo. La enseñanza cobra sentido como elemento facilitador de la construcción, representación y recreación de los ámbitos anteriores. Ahora bien, nuestro contexto social está en continuo cambio, no un cambio como situación de tránsito hacia otra situación estable, sino el cambio como condición permanente. Dicho cambio se manifiesta de forma evidente en los continuos avances tecnológicos, pero, bien como consecuencia, bien como causa

o sin relación alguna, el cambio se produce en diversidad de ámbitos sociales, no estando exenta de ellos la Universidad.

Las transformaciones que han llevado a la sociedad de la información han producido también importantes cambios en el mundo laboral donde se han originado mutaciones en las distintas ocupaciones. Ello exige a su vez un cambio en la formación que las personas necesitan tanto en su fase de estudiantes como a lo largo de la vida. La formación está convirtiéndose poco a poco en un valor, un recurso para el progreso y la mejora de las sociedades y de los individuos. La formación se nos presenta plural y abierta, como un derecho y un deber, como un proceso y un resultado. Se espera que a mayor formación mejores sociedades, colectivos y ciudadanos. Pero no sólo la formación, sino la educación, así como misiones y funciones deseables de la Universidad del siglo XXI se apuntan las de «educar, formar e investigar» (UNESCO, 1998).

En este sentido, la UAZ como institución, se enfrenta a uno de sus mayores retos, el ajustar la formación de los estudiantes a lo que necesitarán para adaptarse con éxito al mundo cambiante en el que van a vivir, muy distinto del de hace algunas décadas y posiblemente aún del actual, ya que estas transformaciones son muy rápidas y de profundas

consecuencias. Sabemos que el almacén de conocimientos del mundo se ha duplicado una y otra vez durante el siglo XX, y la cantidad de conocimientos seguirá creciendo en progresión geométrica durante el siglo XXI.

Autores como Johnson (1989) afirman que en los últimos diez años, se han generado más conocimiento que en toda la historia de la humanidad, lo cual supone que los futuros conocimientos tendrán fecha de caducidad. Esta gran cantidad de información actualmente disponible exige, para su utilización eficiente, saber no sólo buscarla, sino seleccionarla, comprenderla y enjuiciarla adecuadamente. Ello implica que la formación, más que en los contenidos, sujetos a modificaciones constantes, debe centrarse en la capacidad de aprender a lo largo de la vida, es decir, en adquirir la capacidad para aprender de forma autónoma “aprender a aprender”.

Una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permita un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida. En suma, nuestro sistema educativo, incluyendo la

Universidad, no sólo debe diseñar *curriculum* para que los alumnos aprendan, sino para que sigan aprendiendo.

Si se tienen en cuenta los planteamientos anteriores, se debe tender hacia un modelo educativo donde prime la labor para hacer pensar por sí mismo al alumno, y donde lo principal sea que al estudiante se le aporten las claves para resolver problemas, adaptándose continuamente a las exigencias de la sociedad. Esta demanda se ha visto apoyada e impulsada por la propia evolución de la investigación psicológica sobre el aprendizaje y la instrucción, que ha ido situando en un lugar cada vez más central el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos (Pozo, 1999).

La elaboración de un *curriculum* para que los alumnos aprendan a aprender lleva necesariamente a plantearse la siguiente interrogación ¿Cómo se enseña a aprender? Aunque probablemente no se dispone de una respuesta a esta pregunta, una posible aproximación podría ser: ofreciéndoles oportunidades para identificar objetivos de aprendizaje y para aprender de forma independiente. Es decir, acercando las condiciones de su aprendizaje actual a aquellas en las que tendrán que aprender en el futuro. Se sabe que el aprendizaje se refiere a diferentes contenidos, dentro del ámbito

académico, pero también fuera de él. La manera de aprender en estas dos situaciones es totalmente diferente, a la primera se la puede clasificar como aprendizaje académico, y a la segunda como aprendizaje natural (González, 2002).

Para que se produzcan aprendizajes eficaces, se piensa que es necesario buscar un equilibrio entre el aprendizaje académico y el natural, constituyéndose la transversalidad curricular como una de las alternativas para dicho fin, ya que permitiría que el aprendiz pueda aplicar su conocimiento interactuando con un entorno significativo. Ello favorecerá, como consecuencia de los procesos de interacción un conocimiento más consensuado. En este sentido, la transversalidad curricular se presenta como un vehículo que conecta el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para aprender más y mejor los contenidos universitarios, así como hacerlo paulatinamente de manera más autónoma, para ello, es necesario tener una mayor flexibilidad en la enseñanza y una transversalidad curricular, ya que de todos es sabido, que la flexibilidad, adaptabilidad y creatividad son determinantes muy importantes de la eficacia de los profesores. Para saber

todas las deficiencias y mejoras Institucionales es necesario realizar una evaluación educativa interna.

2.1. Curriculum

El concepto curriculum ha sido ampliamente tratado en el ámbito anglosajón, siendo uno de los términos que más controversia ha generado en los últimos años. En lo que respecta al contexto educativo español, su uso es relativamente reciente; aparece con la Ley General de Educación (1970), aunque sin trascender del ámbito restringido de los expertos que la idearon (Sancho,1990), y se consolida como concepto esencial en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990 (DevísyMolina,2011).

El origen de este vocablo se remonta al inicio del siglo XVII, siendo utilizado por vez primera en las universidades de Leiden y Glasgow, en el contexto de las reformas calvinistas, en donde se concibe "como una noción de totalidad (ciclo completo) y de secuencia ordenada (la metáfora del progreso en una carrera de atletismo) de estudio" (Kemmis, 1988:32). Nace, por tanto, como un diseño de la enseñanza, ideado como forma de organización e instrumento de eficiencia social (Hamilton, 1991).

La calidad de la educación ha sido en los últimos tiempos, la principal aspiración de la política educativa, y el objetivo principal de las reformas educativas. Es resolver todas las

dificultades del sistema educativo para responder a las necesidades de educación de todos los estudiantes.

A pesar de la evidente heterogeneidad de alumnos, en nuestro sistema escolar persisten acciones tendientes a la homogeneización, que hacen invisibles las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes. Dada esta realidad, mejorar la calidad de la educación para conseguir que todos los estudiantes, sin excepción, obtengan mejores resultados de aprendizaje y desarrollen al máximo sus talentos y capacidades, es un desafío aún vigente. Si consideramos que los fines de la educación se orientan a conseguir que todos los alumnos desarrollen las competencias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad, la equidad se convierte en una dimensión esencial de la calidad de la educación. Lo anterior exige para avanzar hacia el logro de este propósito, una herramienta fundamental con que cuenta el sistema educativo: el c*urriculum*. El *curriculum* debe ser concebido como un instrumento para asegurar igualdad de oportunidades (Stainback, 2010).

En esta perspectiva, una condición fundamental del *curriculum* oficial de un país es su flexibilidad, para permitir el desarrollo

de procesos educativos. Si bien existe consenso respecto de que el marco curricular debe ser el referente para la planificación de los procesos educativos, considerando a todos los estudiantes sin excepción, el sistema educativo cuenta con mecanismos de adaptación y flexibilización que permiten a los establecimientos y a los profesores, diversificar la respuesta educativa para la población escolar que presenta necesidades educativas (Serrano, 2012).

La relación tan estrecha entre la flexibilidad y el *curriculum,* define a la actual normativa que considera lineamientos técnicos y procedimientos que permiten flexibilizar los criterios de evaluación y promoción de los alumnos que cumplen con los requisitos establecidos en el marco curricular común y que a su vez se permite analizar nuevas metodologías flexibles, con el fin de implementar una respuesta educativa diversificada, para definir planes de estudio pertinentes a la realidad y necesidades de los estudiantes, así como para adoptar decisiones referidas a la promoción, egreso y certificación (Villa, 2010).

El *curriculum* es el conjunto de situaciones que empleamos intencionalmente para lograr una interacción favorable o una respuesta de aprendizaje por parte de los alumnos. También

puede interpretarse como el conjunto de factores que permite la mejor interacción en el ambiente creado por la escuela y las experiencias que los alumnos ganen en esos ambientes (Anderser, 1956).

El término **currículo** (en ocasiones también **currículum**) se refiere al conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orientan la actividad académica (enseñanza y aprendizaje) ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, ¿cómo y cuándo evaluar? El currículo permite planificar las actividades académicas de forma general, ya que lo específico viene determinado por los planes y programas de estudio (que no son lo mismo que el currículo). Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que se harán para poder lograr el modelo de individuo que se pretende generar a través de la implementación del mismo (Peñaloza, 2003).

Currículo también es la organización de un conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que las condicionan y determinan, en función de los objetivos básicos generales o fenales de la educación. Tal organización se

expresa en una estructura sectorial del sistema educativo en cada uno de los países latinoamericanos. (UNESCO, 1974).

El *curriculum* constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en particular la inserción en un país determinado (González, 2000). Es un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico – social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes. Que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar (Addine, 2000).

Tejada (2005), después de presentar más de sesenta definiciones sobre el *curriculum*, realiza un análisis conceptual tras el cual determina:

1. Una evolución que va desde entender el *curriculum* como un conjunto de contenidos seleccionados y organizados programados en un documento escrito para conseguir un título o nivel, a considerarlo más como proceso que producto en su confección, desarrollo y evaluación.

2. Se concibe con la mirada puesta en una acción futura tendiente al logro de determinadas finalidades o a la realización de diferentes actividades. Por tanto, guía y orienta la acción del profesor.

3. Es interpretado no sólo como conjunto de conocimientos que hay que adquirir, sino que incorpora otros comportamientos (procedimientos y actitudes) que han de propiciarse en la escuela.

4. Amplía el concepto de programa, poniendo de relieve el escenario o contexto escolar y los factores que en el mismo inciden.

5. Se observa en los últimos años una tendencia a profundizar en el análisis crítico-cultural de la escuela más que en los procesos de enseñanza- aprendizaje, característicos de las primeras definiciones.

6. Todas las definiciones responden al paradigma predominante en la época en que emergen, incluso contaminadas por la ideología imperante del momento.

El *curriculum*, de acuerdo con Sánchez (2009), debe ser concebido como un concepto integral en el cual se incluyen los especialistas al adecuar el contenido curricular, los procesos, cultura y organización de la institución, a los docentes y alumnos que tienen que ver con la parte aplicativa, el entorno y necesidades actuales de la sociedad.

Definiendo el *curriculum* flexible, éste está centrado en el proceso y en el alumno. Se sustenta en un paradigma cognitivo y ecológico e incluso, de tipo constructivo. Es inter y multidisciplinar. Los objetivos se basan en capacidades, destrezas, valores y actitudes. Se puede actualizar sistemáticamente en función del contexto, ya que el docente se asume como mediador y facilitador del aprendizaje, proveyendo al estudiante de las herramientas necesarias para su desarrollo autónomo, pues trabaja en vinculación con otros docentes y especialistas (Duk, 2012).

Por esta razón, es que en la actualidad en el *curriculum* flexible, los materiales son creados por los docentes. Propone nuevas

alternativas de enseñanza y de aprendizaje dentro y fuera del aula. Enfatiza la evaluación formativa y atiende la diversidad y singularidad de los sujetos. Los administradores se convierten en facilitadores para la aplicación del currículo, diseñando y operando los servicios pedagógicos de forma que coincidan con las necesidades académicas. Se optimizan los recursos. A su vez, el papel del estudiante es activo y participativo, puede tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje (Gutiérrez, 2006).

La transformación que se está produciendo en el sistema educativo, exige, por un lado, que se haga una revisión de las prácticas docentes; y por el otro, de la concepción acerca de los elementos curriculares. Todo cambio en el sistema educativo exige una revisión en el quehacer del profesorado para adaptarse a dichos cambios. Este proceso se articula a través del *curriculum,* que sirve de guía o referente para el docente en su labor. La necesidad de considerar su importancia, así como incentivar al profesorado para su uso, son dos aspectos imprescindibles en la actualidad (Fernández, 2004).

Con frecuencia, el *curriculum* es visto por los profesores como un documento inútil, provocador de dolores de cabeza, o

simplemente un mero trámite burocrático, sin ninguna utilidad real para el profesorado. Sin embargo, la postura del mismo, es la de una propuesta que especifica tan claramente como sea posible, un conjunto de contenidos y métodos. Es decir, se trata de una sugerencia respecto de lo que puede servir y tiene valor para la clase y para el proceso de enseñar y aprender. El *curriculum*, bajo esta óptica, se convierte en una herramienta eficaz, en una declaración de intenciones, que propone más que dispone, y en la que el maestro, desde su propio contexto y realidad, realizará las adaptaciones oportunas para lograr sus fines educativos. (Viciana, 2002).

2.2. La evaluación educativa.

La evaluación constituye uno de los campos de la investigación que más interés suscita en el ámbito socio educativo, ocupando un destacado lugar en las sociedades más desarrolladas. Contribuye al desarrollo social y personal en sus más diversas manifestaciones, y se configura como una práctica que además de "*cerrar el ciclo de cualquier proceso humano intencional*" (Velázquez y Hernández, 2004:11), también lo acompaña durante el mismo.

Evaluación es un vocablo que deriva del latín y que significa señalar, estimar o calcular el valor de una cosa (DRAE, 1992).

Por tanto, la acción de evaluar es un proceso encaminado a emitir un juicio valorativo referido a personas, hechos, situaciones o fenómenos (Sancho, 1990).

Desde que Tyler introdujera el término "evaluación educacional" al inicio de la década de los años treinta, el significado de la evaluación ha experimentado diversas fluctuaciones históricas, según el posicionamiento filosófico, epistemológico y método lógico predominante. En este sentido, Escamilla y Llanos (1995:20) puntualizan que *"no existe un concepto único sobre evaluación… (y) que la forma de considerar esta actividad adquiere connotaciones diferentes en distintas épocas, tendencias y autores y que, como todos los elementos del sistema educativo, refleja las tendencias y los propósitos que la sociedad determina para dicho sistema"*.

Este hecho queda patente tras la revisión de la literatura referida a la actividad evaluativa, la cual nos muestra que los últimos sesenta años vienen marcados por una evolución en las diferentes acepciones de este vocablo, que de forma progresiva se ha ido enriqueciendo con aportaciones encaminadas a mejorar su cometido, experimentando durante este tiempo "un proceso de transformación profunda de sus bases estructurales y conceptuales" (De la Orden, 1997:14).

Se deduce, por tanto, que las acepciones que existen acerca de este término son tan numerosas que no nos extraña que Tejada (2005) llegue a afirmar que entorno al concepto de evaluación se "han formulado tantas definiciones como teorías y estudiosos se han preocupado de ello" (p.177), y que Angulo (1994b:283) manifieste que "el concepto de evaluación posee más sinónimos de los que un buen diccionario de la lengua española podría soportar".

Con el fin de comprender el significado de este término, se mencionan a continuación algunas de las definiciones formuladas por versados autores en esta disciplina:

Para R.W. Tyler (1950) la evaluación es un proceso cuyo propósito es determinar el grado de consecución de unos objetivos previamente establecidos.

Cronbach (1963:672) entiende la evaluación como un "proceso sistemático de recogida y valoración de la información útil para una eventual toma de decisiones". Por su parte, Scriven (1980:7) concibe la evaluación como "la determinación del mérito o el valor de algo".

De igual manera, Stutfle beamy Shinkfield (1993:67) definen la evaluación como "el estudio sistemático, planificado, dirigido y

realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el mérito y/o valor de algún objeto".

Angulo, Contreras y Santos (1994:343) entienden la evaluación como "la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un centro, un proyecto curricular, la organización de un aula, un libro de texto, o de cualquier otra realidad". De la Orden (1997:16) especifica que la evaluación es "el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta".

Mientras tanto, Pérez Juste (1997:118) concibe la evaluación como "la valoración a partir de criterios y referencias especificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para favorecer la toma de decisiones de mejora".

De Miguel (2000 a: 290) define la evaluación como "proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones". Para Stake

(2006:61),“la evaluación consiste en la búsqueda del conocimiento sobre el valor de algo… en una determinación de los méritos y los defectos”

Considero, por tanto, la evaluación como un proceso permanente y riguroso de obtención de información que, una vez analizada e interpretada, tiene como propósito emitir un juicio o valoración tendente a la toma de decisiones con vistas a la mejora de cualquier elemento del ámbito educativo.

2.2.1. Evaluación y Calidad

Si consideramos la evaluación como un instrumento de mejora que tiene como objeto la optimización del objeto evaluado, resulta indiscutible su empleo como herramienta para gestionar la calidad de los procesos educativos (García Sanz, 2003). Es más evaluación y calidad son conceptos que están tan relacionados que es difícil que pueda concebirse uno sin el otro (López Mojarro, 1999).

En educación, la calidad es un concepto multidimensional con variadas acepciones e interpretaciones. Para López (2003), la calidad es un constructo amplio en el que tiene cabida diversas concepciones, tales como “prevención, control, cultura, retro

información, análisis de procesos" y ser definido, se convierte en norma o criterio de calidad.

Los criterios de calidad implican posicionamientos acerca de la sociedad, el sujeto y la educación, específicamente en lo relacionado con la concepción curricular que regula la práctica educativa. En cada concepción curricular subyace un particular concepto de calidad.

En un sentido amplio del término, entendemos por calidad "la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejoro peor que otra cosa" (Casanova, 1995:95). También podemos entender la calidad como "la bondad o el mérito de algo" (Stake, 2006:46).

Martínez y González (2001:122) definen la calidad "como el conjunto de características de un producto o servicio que tiene la habilidad de satisfacer las necesidades y expectativas del cliente y partes interesadas, e incluso de adelantarse a la manifestación de nuevas necesidades aportándoles mayor satisfacción". A raíz de esta definición, es necesario aclarar que la asunción de la calidad como excelencia a partir de estrategias que ofrecen bienes y servicios que satisfagan a los clientes, así como el hecho de concebir al educando como

cliente, viene siendo cuestionada dada su procedencia del mundo empresarial.

La constatación de los niveles de calidad educativa requiere delimitar el campo de acción y determinar los elementos o factores objeto de mejora. De Miguel (1995) presenta estos factores agrupados desde la perspectiva de la eficacia y de la mejora, siendo el referido a la calidad del *curriculum* uno de los elementos situados en el primero de los ámbitos.

Por su parte, Gento (1996) estima que los ámbitos de la gestión de calidad dentro de las instituciones educativas son la satisfacción de los implicados, la optimización de procesos, la idoneidad de recursos y la excelencia de los productos y servicios. Para Municio (2004), la calidad es el referente que se utiliza para evaluar un programa y contempla de forma simultaneados espacios, que van referidos a los procesos (diseño y ejecución) ya los efectos (producto o servicio).

De lo anteriormente dicho, significamos que la evaluación educativa constituye una actividad integral e integrada en los procesos educativos (Pérez Juste, 1997), cuyas prácticas se encuentran estrechamente relacionadas con la calidad de los aprendizajes de los alumnos, con la calidad de la actividad

docente, con la calidad de los programas, con la calidad de los contextos, y con la calidad de las propias instituciones. Como señala Tejedor (2000b:23), “las incursiones en el territorio de la calidad tienen un nuevo cómplice, inevitable y valioso: la evaluación”.

Por otra parte, resulta necesario establecer aquellas características técnicas que adquiere la evaluación como factor de calidad. Castillo y Cabrerizo (2004:34) indican las siguientes: “el enfoque formativo de su función, su criterio, el empleo de diversidad de técnicas que faciliten la información y la validez y fiabilidad de los datos, así como la justicia y la equidad en las calificaciones”.

Sin embargo, evaluar supone un proceso más amplio que implica interpretar la información que proporciona la medición para valorarla, emitir un juicio y tomar decisiones al respecto. Si bien evaluación y medida participan de actividades similares, la divergencia entre ambas reside en la valoración del resultado y posterior toma de decisiones. Al respecto, Colás (2000:29) señala que “la medida es un componente esencial de cualquier práctica evaluativa, y a que permite fundamentar los juicios o valoraciones de aquello que se evalúa sobre datos empíricos rigurosos, válidos y fiables”.

2.2.2. Evaluación curricular

La evaluación curricular constituye un proceso sistemático por medio del cual se valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo (García, 1975). Tyler (1950:69), define la evaluación curricular como "el proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos habían sido alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza".

La evaluación requiere de un acopio sistemático de datos cualitativos y cuantitativos, para verificar que los cambios propuestos se están realizando adecuadamente. Lo más importante es llegar a formular juicios de valor sobre las variables medidas que, a su vez, nos conducirán a un proceso de toma de decisiones tendientes a dirigir los resultados hacia la dirección deseada. La evaluación curricular es la tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo (Arnaz, 1981).

La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; en caminada a identificar,

obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante, en que apoyar un juicio acerca del mérito y del valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividad específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos o resultados concretos, comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o fracaso de sus resultados (Aguilar 1992).

Según García Llamas (1995:46), la evaluación de programas es *"el proceso de identificación, recolección y tratamiento de datos para obtener una información que justifique una determinada decisión. Debe servir, no solo para analizar un determinado programa, sino también para ayudarnos a comprender el proceso de aprendizaje"*.

Pérez (1997:124) define la evaluación de programas como

"proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y, de modo interactivo del cuerpo social en el que se encuentra inmerso".

Para este autor, los tres componentes básicos de la evaluación de programas son la información, los criterios y referencias para valorar y las decisiones de mejora. Asimismo, Martínez Mediano y González Galán (2001:11) ponen de manifiesto que la evaluación curricular "es la recogida sistemática de información acerca de un programa elaborado para atender a determinadas necesidades, centrada en la calidad del propio programa, en sus metas, en su organización, en su implantación, en su desarrollo y en sus resultados con la finalidad de comprobar si ha sido bien diseñado, bien implantado, bien desarrollado, y si consigue los resultados previstos comparados con las metas pretendidas, y qué otra metas no previstas consigue, a partir de lo cual el investigador evaluativo, o evaluadores, emitirá un juicio evaluativo claro, con orientaciones para la toma de decisiones que guíen el

cambio y mejora del programa, y de las personas implicadas en él".

García Sanz (2003:52) señala que: *"la evaluación de un programa es un proceso intencional y sistemático de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable para establecer juicios de mérito o valor, a partir de unos criterios de calidad explicitados, que conduzcan a la toma de decisiones de optimización o mejora del programa, de las personas implicadas en el mismo y del contexto en que dicho programa se ubica".*

Vílchez (2005) define la evaluación curricular como un proceso en espiral que parte de un plan vigente, el cual mediante la evaluación, llegara a formular un nuevo plan, que a su vez será evaluado. La evaluación curricular es el proceso participativo de delinear, obtener y analizar información útil para contrastarla contra un patrón, con el propósito de juzgar y tomar decisiones alternativas respecto de la concepción, estructura, funcionamiento y resultados del currículo. La primera acción en pro de la flexibilización curricular y pedagógica de una institución de educación media superior es, por supuesto, un diagnóstico que le permita detectar la situación de sus programas y de su docencia (Loren, 2012).

La evaluación curricular, ya que es la primera acción que se debe realizar en cualquier institución, deberá centrarse en los aprendizajes, apoyar a la formación integral, favorecer la vinculación con el entorno y diversificar ampliamente la oferta educativa y la optimización de sus recursos.

La evaluación es una guía para detectar qué y cómo se enseña en el aula, es tarea del docente implementar las propuestas que presenta el currículum y articularlas lo más posible con su entorno y realidad (Brigss, 1980).

Para la evaluación curricular es necesario revisar los objetivos, contenidos, recursos, la práctica del docente y sus efectos con el alumno. A saber de ello, la evaluación deberá contribuir con el docente en varios aspectos: ser un profesional autónomo, reflexivo, crítico e investigador, tener una actitud crítica para integrar la teoría y la práctica educativa, conocer las características y dificultades de las tareas de diseño y desarrollo curricular, así como el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, conocer las características fundamentales de las ideas y concepciones de los alumnos, establecer criterios fundamentados para la adecuada selección, organización y secuenciación de los contenidos (Gagné, 1980).

La evaluación curricular debe ser entendida como una actividad sistemática y permanente que permita mejorar en forma continua el currículo, ya que el mismo puede dejar de responder a las necesidades y valores que lo justifican. El término evaluación curricular, ya sea en diferentes contextos o situaciones, mantiene su concepción de un proceso de participación en la toma de decisiones que hacen posible que el currículo se adapte a los cambios tecnológicos y a las necesidades sociales (Tyler, 1994).

En la actualidad, en función a los grandes cambios y los avances científicos permanentes, deben juzgarse los resultados obtenidos para reestructurar, adecuar o realizar los ajustes en el momento oportuno de manera racional y técnicamente coherente con la situación educativa y social; por ende, la importancia de la evaluación curricular, que facilita la optimización de cada uno de los elementos del proceso, al proporcionar la información necesaria que permita establecer las bases confiables y validad para modificar o mantener dichos elementos, ayuda a determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo, y dar seguimiento permanente reflejado a través del control de calidad del programa.

2.2.3. Clasificación de la Evaluación Curricular

Fernández-Ballesteros (1996), tras una revisión bibliográfica, señala tres tipos de evaluación curricular, no excluyentes entre sí, en función de cuándo, para qué y desde dónde se realiza la evaluación:

a) Evaluación formativa y sumativa. Esta clasificación, establecida por Scriven (1967), diferencia entre evaluación formativa, también llamada de seguimiento o proceso, de evaluación sumativa, igualmente denominada de resultados o de impacto.

La evaluación formativa se realiza durante la aplicación del programa y tiene por objetivo su mejora y perfeccionamiento. De acuerdo con Patton (1990), podemos significar que su propósito es mejorar la eficacia de los programas durante su ejecución. En términos similares se pronuncia Stake (2006:62), que concibe la evaluación formativa como “parte de un proceso de cambio que aporta información que contribuye a cambiar el evaluando, todavía en proceso de desarrollo”. La evaluación sumativa se lleva a cabo a la conclusión del programa y su objeto es tanto la mejora del programa como su justificación.

Bolívar (1999b) señala que es simplista oponer dicotómicamente evaluación como control/sumativa y como desarrollo/formativa, ya que en la práctica ambas orientaciones se complementan. Una valoración del currículum requiere tanto la evaluación formativa para su mejora, como la sumativa para demostrar su mérito y valor.

b) Evaluación proactiva y evaluación retroactiva. Tipología establecida por Stutflebeam y Shinkfield (1993) en función de que los propósitos de la evaluación pretendan ayudar a la toma de decisiones sobre el programa (proactiva) o pretendan su contabilidad (retroactiva) para su justificación.

c) Evaluación desde dentro (interna) y evaluación desde fuera (externa). Esta clasificación hace referencia a la procedencia de los evaluadores y a la conveniencia de que la evaluación de un programa sea realizada desde la propia institución o que se lleve a cabo por personas ajenas al mismo.

Nevo (1997) resalta el valor de la complementariedad de ambas evaluaciones, al propiciar un enriquecimiento mutuo, y señala las ventajas que presenta la evaluación interna para la evaluación formativa al proporcionar información cercana a la práctica que resulta de gran utilidad para su mejora. Por su

parte, Aguilar y Ander-Egg (1992) proponen una clasificación que la desarrollan atendiendo a los criterios siguientes:

a) Según el momento en que se evalúe.

Evaluación antes o inicial que se lleva a cabo en la fase de diseño del programa para determinar su pertinencia, viabilidad y rentabilidad.

Evaluación durante, que se lleva a cabo para establecer en qué medida se está desarrollando el programa.

Evaluación ex post, que se realiza cuando el programa ha alcanzado su pleno desarrollo con una doble finalidad: valorar el logro de los resultados y obtener enseñanzas y experiencias para futuros programas.

b) Según las funciones que cumple la evaluación.

Evaluación sumativa, que hace referencia al estudio de los resultados de un programa.

Evaluación formativa, que proporciona información acerca de cómo se desarrolla el proceso de ejecución del programa.

c) Según la procedencia de los evaluados.

Evaluación externa, que es aquella que recurre a evaluadores que no pertenecen ni están vinculados a la institución ejecutora del programa.

Evaluación interna, que es aquella en la que los evaluadores pertenecen a la institución promotora o gestora del programa evaluar.

Evaluación mixta, en la que se incluyen evaluadores externos e internos.

Autoevaluación, que es la realizada por aquellas personas implicadas directamente en la ejecución, y que valoran y enjuician sus propias actividades para determinar si están cumpliendo las metas propuestas.

d) Según los aspectos del programa que son objeto de evaluación.

Evaluación del diseño y conceptualización del programa, en el que se juzga la pertinencia formal y potencial del mismo y que comporta una investigación y un diagnóstico con el fin de determinar el modelo de intervención social.

Evaluación de la instrumentación y seguimiento del programa, que aborda diferentes componentes relacionados con el

programa: cobertura, evaluación de la implementación, evaluación el ambiente organizacional en el que se desarrolla el programa y evaluación del rendimiento personal.

Evaluación de la eficacia (resultados) y eficiencia (rentabilidad).

Finalizamos este apartado con la propuesta de García Sanz (2003), que desde el punto de vista de su finalidad y el momento que se lleva a cabo señala los siguientes tipos de evaluación:

Evaluación inicial, que se lleva a cabo para conocer cuál es el punto de partida respecto al programa diseñado, y en el que contempla la valoración de las dimensiones del programa que hacen referencia al proceso de elaboración, composición documental, utilidad, viabilidad, coherencia y evaluación.

Evaluación formativa, de seguimiento o de proceso, que informa acerca del desarrollo del programa por si fuera menester modificarlo. Las dimensiones a valorar se refieren a la adecuación de los elementos del programa y su cobertura, los resultados parciales, los efectos no programados y el clima social.

Evaluación sumativa (de resultados o productos), que tiene por finalidad constatar los niveles de logro, valorarlos y decidir la conveniencia de mantenerlo, mejorarlo, cambiarlo o suprimirlo. Las dimensiones a valorar en este tipo de evaluación serán aquellas que se refieran a la eficacia, efectividad, eficiencia e impacto del programa.

Metaevaluación, que tiene como finalidad determinar la calidad de la evaluación de un programa educativo. El Joint Committe on Standars for Educational Evaluation (1981), define la metaevaluación como "la evaluación de la evaluación" y señala como criterios para juzgar la calidad de las evaluaciones los siguientes: utilidad, viabilidad, corrección y precisión.

Agrega el autor la definición sencilla de dos tipos de evaluación curricular:

Evaluación interna. Trata de determinar el logro académico del alumno con respecto al Plan de Estudios; comprende la evaluación de los elementos curriculares, organización y estructura del Plan de Estudios. La evaluación interna está referida a la evaluación del proceso, los cuales se mide a través de eficiencia y eficacia.

Evaluación externa. Busca determinar el impacto que puede tener el egresado de una carrera, con respecto a lo determinado en el perfil profesional propuesto y a su capacidad. La evaluación externa tiene estrecha relación con la evaluación del producto como proceso final del contexto educativo.

2.2.4. Funciones y Características de la Evaluación Curricular

Evaluar un currículum, un programa o un proyecto implica un proceso de obtención de información sobre los efectos y valores del mismo. En este sentido, (Norris1998:208) señala que "la evaluación del currículum trata de describir el significado, valores e impacto de un currículum, como base para la toma de decisiones curriculares".

Si bien en un principio la concepción y práctica de la evaluación curricular se concentraba únicamente en medir el logro de los objetivos diseñados, el enfoque actual se orienta a dar cuenta de su desarrollo en los centros y en las aulas. De ahí que la evaluación constituya un proceso permanente de innovación, de investigación y valoración del programa (Castillo y Cabrerizo, 2004).

Stake (2006) contempla como “roles” predominantes que indican la función y finalidad central de la evaluación de programas educativos y sociales los siguientes: evaluar la consecución de objetivos, ayudar al desarrollo de la organización, evaluar la calidad contextual, estudiar un ámbito político completo, ayudar a la acción social y legitimar el programa y desviar las críticas.

Pérez (1995) manifiesta que las funciones de la evaluación de programas son muy variadas y atribuye a la evaluación cuatro funciones diferentes: formativa (para la mejora), sumativa (para la selección, certificación y rendición de cuentas), socio política (para motivar y ganar apoyo público) y administrativa (para ejercer la autoridad).

Bordás (1995) pone de manifiesto que las funciones que debe tener la evaluación de un programa educativo son contribuir a tomar decisiones relativas a la puesta en marcha de un programa; ayudar a tomar decisiones acerca de su continuidad, su extensión, o sobre modificaciones que deben realizarse; obtener información que justifique la oposición al programa y contribuir a la comprensión de los procesos sociales, psicológicos u otros implicados en el programa. García (1998) señala que la evaluación de un programa permite

obtener continua información acerca de la efectividad del programa (feedback); identificar a los alumnos con dificultades; optar por estrategias de intervención eficaces, descartando las inadecuadas; fundamentar la solicitud de personal y material y contribuir a la calidad de la enseñanza.

Colás y Rebollo (1993) identifican dos perspectivas a la hora de delimitar las funciones de la evaluación: una externa y/o política y una interna y/o científica. Desde una perspectiva externa, Gross y Humphreys (1985) señalan las siguientes funciones:

a) Facilitar información, conocimiento y comprensión del programa, tanto para los usuarios como para los agentes que lo llevan a cabo.

b) Ayudar al desarrollo y expansión del programa, puesto que la evaluación permite tomar decisiones y favorecer la planificación de futuros programas con bases más sólidas y efectivas.

c) Defender nuevas iniciativas y configurar políticas a partir de los logros o resultados de la evaluación, bien defendiendo posiciones, bien desechando datos no acordes con determinadas convicciones.

d) Identificar la bondad y nivel de éxito de ciertas innovaciones.

e) Facilitar el conocimiento y expansión de programas a otros entornos o contextos, lo que permite la validación de los mismos.

f) Contribuir a que la comunidad educativa y/o social esté mejor informada y facilitar, por tanto, una mayor participación y cooperación a nivel personal y material.

g) Permitir que exista una mayor fundamentación en la toma de decisiones para la mejora o para la suspensión de los programas, siempre en un continuo proceso de retroalimentación.

h) Ayudar a demostrar la rentabilidad del programa, sobre todo de cara al público externo a dicho programa.

Desde una perspectiva interna, Sanz (1990), precisa las funciones siguientes:

a) Comprobar si el programa está dando respuesta y satisfacción a las necesidades para las que se planificó.

b) Servir de base para un continuo mejoramiento, para desarrollar nuevos servicios o adaptar los ya existentes.

c) Proporcionar información rigurosa sobre la marcha del programa para plantear posibles readaptaciones.

d) Recibir un constante feedback sobre la efectividad del programa.

e) Elegir y utilizar las técnicas de intervención sobre la base de su efectividad.

f) Comprender un programa, identificar sus posibilidades y limitaciones, conocer qué dimensiones abarca y cuáles no.

g) Aportar datos que posibiliten una reflexión crítica sobre una determinada situación.

En lo que respecta a las características de la evaluación de programas, siguiendo a Fernández-Ballesteros (1996), podemos señalar dos, fundamentalmente: “por un lado, es un recurso para la mejora de las acciones que, debidamente organizadas, se implantan en un determinado contexto social; por otro lado, supone, esencialmente, una metodología científica aplicada, con el fin de llegar a emitir juicios sobre un determinado objeto” (p. 49).

2.3. Eficacia en el programa curricular

Para conocer el concepto de eficacia conforme lo citan algunos autores, eficacia se define como “Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera” (RALE 1998). La eficacia se define como el estado en que un individuo, grupo u organización ha alcanzado los objetivos establecidos. Asimismo, es habitual presentar la eficacia con relación a conceptos relacionados, como la eficiencia, entendida como la relación existente entre los resultados obtenidos y los medios empleados para conseguirlos), y la efectividad, grado de satisfacción de los miembros de la organización respecto los resultados obtenidos (Marchesnay 1993: 42-43). Se ha definido la eficacia como el grado en que aumentan todas las formas de recuperación energética de la organización, lo cual queda determinado por una combinación de la eficiencia en la organización como sistema y su éxito en obtener, en condiciones ventajosas, los insumos que necesita (Katz y Kahn, 1966).

La eficacia es flexible, productiva, satisface a sus miembros, es rentable, adquiere recursos, minimiza la tensión, controla el entorno, es eficiente, retiene a los empleados, crece, está integrada, mantiene comunicaciones abiertas y sobrevive (Seashore 1983). Es el grado de congruencia entre objetivos

organizacionales y resultados observables. La eficacia está bien definida sólo si tanto los objetivos como los resultados están bien definidos y la comparación entre los dos es significativa (Freeman, 1984).

La eficacia objetiva muestra el currículo escolar en su proceso de realización para alcanzar aquellos objetivos de formación y de desarrollo de la personalidad, declarados en el plano estructural formal, con la totalidad o mayoría de los educandos que integran las generaciones en la escuela y egresadas de ella, en el tiempo previsto. Capacidad que se manifiesta en el comportamiento o evolución de indicadores objetivos que dan cuenta del éxito escolar y del fracaso escolar.

Desde este punto de vista, la eficacia objetiva del currículo es valorada positiva o favorablemente en la medida en que la trayectoria de los estudiantes muestre una tendencia hacia el éxito escolar, lo que significa que los indicadores que integran esta categoría evidencian una mejora o un incremento con respecto a proyectos curriculares anteriores y observan también dicho progreso de generación en generación en el proyecto que se desarrolla. (Vidales, 1910).

Para determinar la eficacia del programa curricular se debe justificar la existencia y cumplir el fin para el que fue creado. La eficacia de un programa curricular debe tomar como criterios: la evaluación del aprendizaje, objetiva y justa, relacionada con los objetivos de las unidades de aprendizaje, la eficiencia terminal satisfactoria, respecto a programas similares.

Para evaluar la eficacia de los programas curriculares, se debe hacer lo siguiente (Leyva, 2010):

Un análisis de la congruencia entre los exámenes para evaluar el aprovechamiento, los objetivos y los contenidos de las asignaturas.
Analizar los métodos para evaluar el aprovechamiento escolar
Valorar la aplicación de la normatividad, respecto a las oportunidades de evaluación y acreditación de las asignaturas.
Analizar los indicadores para la evaluación de las unidades de aprendizaje, descritos en los programas de estudios, con los implementados por los profesores
Análisis por generación de la transición por grado escolar.
Análisis por generación de la eficiencia terminal (Ingreso – egreso).
Análisis por generación de la deserción escolar.

Analizar los criterios con los cuales se aprobaron las opciones de evaluación profesional que aplicarían en el espacio académico y programa educativo.

De acuerdo a Vidales (2010) las fuentes para evaluar la eficacia del programa Curricular de una materia del plan de estudios, se obtienen a través de lo siguiente:

Análisis cruzado por integrantes de las academias
Resultados en la apreciación estudiantil sobre el desempeño del profesor en el aula
Estadísticas proporcionadas por el Sistema de Control Escolar.
Reglamento institucional
Reglamento interno, en su caso
Apreciación de los alumnos sobre la objetividad y justicia de los exámenes para evaluar el aprovechamiento escolar.
Muestra de exámenes por área curricular

2.4. Competencias

La vida profesional demanda de la realización de actividades que necesitan un sin número de competencias y habilidades específicas. Las competencias laborales (Barrón, 2009) se refieren a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades necesarias para lograr determinados resultados en

una circunstancia concreta. El enfoque de competencias es el nuevo paradigma en la administración de recursos humanos y en la formación profesional de tal forma que se convierte en la bisagra entre el mundo educativo y el del trabajo (Fernández, 2006). En la actualidad, el mundo laboral exige individuos con habilidades y destrezas, para que se puedan desenvolver en puestos de trabajo que se cualifican por las competencias que debe ejercer el trabajador para ser exitoso en una organización.

Las capacidades se desarrollan y la Educación tiene la finalidad de potenciar al máximo determinadas habilidades del educando. Se necesitan de competencias laborales específicas para cada profesión, y como en cualquier otra, las competencias laborales propias de la profesión de educar, tienen que ser desarrolladas durante el proceso formativo, por lo que es imprescindible una formación basada en competencias que permita su desarrollo.

Las competencias son la interacción comprehensiva, reflexiva y funcional de saberes cognitivos, procedimentales, actitudinales y meta cognitiva enmarcadas en principios de valores, generadoras de evidencias y actuaciones transferibles a distintos contextos, identificadas en la transformación de la

realidad interna y externa de la persona. Las competencias articulan saberes de distintos orígenes, se construyen en la práctica social, en procesos dialógicos, y son flexibles, siempre en posibilidad de mejorarse (Coll, 2007). La metacognición es la conciencia y el control de los procesos cognitivos. Se pueden identificar tres grandes rasgos: personas, tareas y estrategias. Las variables personales incluyen todo lo que uno debería saber acerca de uno mismo en relación a cómo aprende y también cómo lo hacen los otros sujetos. Las referidas a la tarea se vinculan al conocimiento de las actividades cognitivas que deben emplearse para resolver una actividad determinada. Y, las vinculadas con las estrategias remiten al conocimiento de la efectividad de los distintos procedimientos para la resolución de una tarea (Corral, 2003).

Una competencia es un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas en la resolución de los problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptados que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado, es una capacidad de hacer algo (Frade, 2009).

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas (Quiroz, 2007).

Las competencias son el punto integrador de conocimientos, habilidades y actitudes en un individuo las cuales se movilizan de forma integral en contextos específicos. Son recursos cognitivos del sujeto para integrar conocimientos, actitudes y habilidades para actuar con efectividad en situaciones, responder preguntas o resolver problemas específicos (Oviedo, 2013).

Cuando la UNESCO determina la necesidad de alinear la formación basada en competencias y los planes de estudio con las necesidades de la sociedad del presente y del futuro, así como con las exigencias laborales del siglo XXI, la educación basada en competencias representa una tendencia educativa trascendental a nivel internacional, principalmente en la comunidad europea (Ramírez y Medina, 2008).

"Uno de los proyectos más importantes en la educación superior en Europa y que se ha ido expandiendo en este continente, hacia América Latina y México, es el proyecto denominado Tuning Educational Structures in Europe, 'afinar las estructuras educativas de Europa'" (Ramírez y Medina, 2008: 99,100).

El proyecto Tuning, de acuerdo con Bravo (s.f .2007), es una propuesta centrada en la transformación de las estructuras y contenidos curriculares. El nombre sugiere una articulación de puntos de entendimiento y afinidad entre los programas de estudio de todas las universidades europeas, independientemente de su salida académica, en él se busca alcanzar fundamentalmente, puntos comunes de referencia; no pretende limitar la autonomía e independencia, es decir, no excluye la diversidad, ni minimiza la autoridad local y nacional, no se centra en los sistemas educativos.

En concreto, el proyecto Tuning, busca a través de establecer competencias genéricas, habilidades que todo egresado debe mostrar al entrar al mercado laboral; competencias específicas, conocimientos que debe tener en su ramo, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que son la acumulación y transferencia de créditos por nivel o módulos

para generar una verdadera flexibilidad e intercambio educativo; y por último, evaluaciones que permitan generar indicadores comparables a nivel internacional. Lo anterior, con la única finalidad de transitar en la acelerada movilización social, tecnológica y política en que se transita en el mundo, lo cual equivale a competitividad y progreso económico de cada nación (Viveros, 2011). Vargas (2006), presenta un listado de competencias genéricas, habilidades y destrezas clasificadas en el proyecto Tuning, mismas que se muestran a continuación:

Competencias genéricas:
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Capacidad para organizar y planificar el tiempo
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
Responsabilidad social y compromiso ciudadano
Capacidad de comunicación oral y escrita
Capacidad de comunicación en un segundo idioma
Comunicación
Capacidad de investigación
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente

Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas

Capacidad crítica y autocrítica

Capacidad para actuar en nuevas situaciones

Capacidad creativa

Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

Capacidad para tomar decisiones

Capacidad de trabajo en equipo

Habilidades interpersonales

Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes

Compromiso con la preservación del medio ambiente

Compromiso con su medio socio-cultural

Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad

Habilidad para trabajar en contextos internacionales

Habilidad para trabajar en forma autónoma

Capacidad para formular y gestionar proyectos

Compromiso ético

Compromiso con la calidad

En el presente estudio se integran las competencias genéricas y transversales en el programa de Cultura Física dentro de las instalaciones de la Unidad Académica Preparatoria IV de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

En los últimos años, los países europeos han experimentado la necesidad de introducir cambios en los sistemas educativos, ya que el mercado laboral no solo exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional sino también la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional, no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio. Actualmente, se concede una gran importancia a las competencias profesionales desde el mercado laboral, lo que ha puesto de este tipo de formación, el que se haya convertido hoy en una necesidad para la inserción laboral de los graduados universitarios, ya que así se refleja también en los procesos de selección.

Asimismo, a nivel profesional, se le ha dado gran importancia a reconocer la labor de las personas en cuanto al crecimiento de una empresa, de manera específica, la ventaja competitiva que se puede lograr a través del talento humano, lo cual ha despertado el interés de los directivos hacia los responsables de recursos humanos, así como su eficacia en su actuar (Calderón y Naranjo, 2004).

Los cambios en la sociedad global conllevan a innovaciones en todos los campos que atañen a la vida del hombre. Organizaciones mundiales, por ende, han redoblado sus

esfuerzos para diseñar planes de desarrollo estratégicamente enmarcados en el campo de la educación para desarrollar las competencias disciplinarias específicas y las competencias genéricas transversales deseables para alcanzar el perfil profesional deseado.

La educación media superior universitaria necesita una visión renovada para su planeación, que sea congruente con las características que la sociedad actual requiere. Así mismo, ha resuelto la tarea de ser pilar desde la formación de sus bases educativas: generadores de nuevos formadores por competencias que proveerán los cambios, desde la educación inicial, hasta pretender una formación permanente necesaria para la vida de cada ciudadano.

Por ello, se ha visto que es necesario repensar los conceptos básicos de la planeación estratégica de las universidades y explorar las competencias que las instituciones de educación media superior requieren para poder anticipar las exigencias a las que los alumnos se enfrentarán en el siglo XXI.

Los estudios de tablas de factores, consideran varios de ellos como: sexo, edad, profesión, raza, condición socio-económica, con muestreo de teoría y práctica con juegos de palabras y

análisis estadístico, por medio de un análisis de competencias (talento para el quehacer, para sí mismo y para los demás). Pero se determinó que el grado académico del individuo no está relacionado con las oportunidades para obtener un trabajo o para el éxito vocacional (McClelland, 1973) puesto que implica la imagen de sí mismas y el afrontar la realidad para tomar decisiones y solucionar problemas.

Competencia profesional "Asociada a las funciones, tareas y obligaciones; propias de un puesto" (McLagan, 1988), requeridas para adecuarse a los continuos cambios en el cual estamos inmersos por el mundo profesional, auxilian para transformar la docencia en nuevas tecnologías y perfiles de la nueva docencia universitaria como:

La diversificación de las carreras, flexibilización de los programas de estudio (movilidad), actualización-profesionalización constante de los egresados en programas post título y cursos, con la finalidad del perfeccionamiento de su estructura curricular, cambio del paradigma del docente universitario, quien debe ser un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje para reforzar el desarrollo académico.

Las competencias tienen como finalidad el coordinar políticas de formación, planes institucionales y certificaciones profesionales, con el objetivo de que el docente estimule el aprendizaje con una formación integral, generando mejoramiento del aprendizaje significativo bajo una nueva concepción de las capacidades (habilidades y actitudes) del estudiante, con una educación centrada en el estudiante forjado de un aprendizaje colaborativo en donde potencializa las condiciones con una capacidad de interdependencia positiva y autoevaluación grupal, promoviendo siempre la cultura colaborativa en donde el ambiente laboral sea bajo una actitud participativa.

En la actualidad los empleadores, exigen líderes directivos competentes en donde sean capaces de sobrevivir y prosperar las amenazas, transformando al estudiante a ser capaz de comprender y sobrellevar el cambio bajo una ética profesional, ya que como indican Calderón y Naranjo (2004), las áreas correspondientes al talento humano de una empresa deben obtener resultados tangibles en cuanto al negocio respecta.

Un enfoque de formación basado en competencias responde por una parte a escenarios actuales donde quien desempeña un trabajo debe tener la capacidad de prever o resolver los

problemas que se le presentan; y por otro lado, responder a las investigaciones sobre el aprendizaje y, por tanto, el enfoque formativo propone una organización que favorece los aprendizajes significativos y duraderos.

El Modelo de Educación Basado en Competencias, en México tiene un enfoque norteamericano referido a los conocimientos, habilidad y actitudes necesarias para desempeñar y dominar una tarea ocupacional dada y superar los resultados. El paquete de aprendizaje es de vital ayuda, puesto que brinda instrucciones precisas para cada tema, mismo que elabora una tarea que trae una retroalimentación, con la finalidad de practicar y que los conocimientos se manifiesten en conductas reales y aplicadas en situaciones específicas.

De la misma forma, Calderón y Naranjo (2004) señalan, en lo que concierne a competencias, que por parte del sector privado se encuentra relacionado con la efectividad en la aplicación de conocimientos, habilidades, destrezas y aspectos de la persona, en la realización de una actividad, con la finalidad de lograr objetivos estratégicos del negocio, lo cual va en relación a las siguientes características:

- Construidas con base en la sostenibilidad de ventajas competitivas.

- Asociadas tanto a la eficiencia de resultados como al desarrollo personal.

- Orientadas al fortalecimiento de las capacidades empresariales.

- Constituidas en torno al modelo de procesos propios de la empresa.

Es por esto, que las universidades han de ser entidades que certifiquen ser instituciones competentes desde sus currículos, con cada uno de sus propósitos y agentes formadores. Respecto a la UAZ, esta promueve actualmente, programas educativos planificados en conjunto con sectores productivos y sociales para elaborar esquemas de acuerdo a las necesidades del entorno.

Las empresas de hoy en día se deben de enfrentar a un problema común, la falta de una fórmula para la definición de una nueva forma de organización, por lo cual están obligados a entrar en una dinámica de prueba y error, o el seguimiento

de opciones previamente probadas (Calderón y Naranjo, 2004).

De esta manera, se va configurando la necesidad agregada de reordenar y actualizar la formación y el perfeccionamiento de los formadores, lo que se hace evidente cuando se analizan las nuevas demandas de calificación que requiere la práctica docente; es así como resulta imprescindible que la docencia se ejerza con suma responsabilidad, ética profesional y contando con las competencias necesarias para practicarla.

Este nuevo enfoque de la educación tiene su fundamento en las ideas pedagógicas de Jacques Delors, representante de la UNESCO, que propugna una educación que desarrolle la persona desde una educación integral formada por cuatro dimensiones:

1. Dimensión Pedagógica aprender a aprender: combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos. Pero sobre todo, que enseñe el placer de conocer, comprender y descubrir la ciencia.

2. Dimensión Pragmática saber hacer: Capacidad para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales

3. Dimensión Democrática aprender a convivir: Dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de los conflictos.

4. Dimensión Ontológica aprender a saber ser: Desarrollo de la autonomía juicio y responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades

Un proyecto universitario que contemple estos cuatro principios será capaz de responder a las demandas exigidas a las Universidades.

La construcción de competencias no puede realizarse de manera aislada, sino que debe hacerse a partir de una educación flexible y permanente, desde una teoría explícita de la cognición, dentro del marco conceptual de la institución, en un entorno cultural, social, político y económico.

Desde el currículum, la educación basada en competencias se concentra en:

- Los conocimientos.
- Las habilidades.
- Las actitudes inherentes a una competencia (actitudes o comportamientos que respondan a la disciplina y a los valores).
- La evaluación de los logros mediante una demostración del desempeño o de la elaboración de un producto.

Debe tomarse en cuenta: el diseño de la enseñanza-aprendizaje; las competencias que se van a construir; las disciplinas como marco de referencia del aprendizaje; las habilidades a desarrollar; la promoción de actitudes relacionadas con los valores y con las disciplinas; los procesos; los programas de estudio orientados a los resultados; el diagnóstico; la evaluación inserta en el aprendizaje, en múltiples escenarios y en diversas situaciones, basada en el desempeño y como una experiencia acumulativa, la retroalimentación, la autoevaluación; los criterios que se utilicen para evaluar los desempeños o resultados; el seguimiento y la interacción social. De acuerdo a todo lo

anterior, la importancia actual de las competencias radica en la necesidad de cambio para enfrentar las nuevas realidades de la sociedad actual.

El currículo debe ser sometido a evaluación constante para promover y generar cambios. Esto con la finalidad que se cumpla con el perfil profesional que demanda el mercado ocupacional y las propias derivas del autoempleo.

La unificación de esfuerzos para la obtención de los objetivos estratégicos dan como resultado el desarrollo institucional, renovando sus recursos, relaciones y potencial humano, en donde la finalidad son las competencias, con el cúmulo de habilidades complementarias individuales y en colaborativo, teniendo como meta el que se responda a las situaciones adversas, dándole el peso de importancia a la competencia transversal en colaboración con la diversidad interna en equipos heterogéneos y multidisciplinarios. Asimismo, es de gran importancia la alineación de estrategias de las áreas relacionadas con la gestión del talento humano, con las estrategias generales de la empresa.

Las actividades por parte del docente son profundizar en el conocimiento con una planificación estructurada de la clase,

transmitirlo de acuerdo a estrategias de aprendizaje idóneas en donde cree un clima agradable y existan evaluaciones con retroalimentación de las mismas. Las construcciones de relaciones interpersonales son fundamentales para la competencia afectiva, esto es para innovar en las prácticas del trabajo cotidiano en las Instituciones de educación superior bajo la competencia colaborativa, en donde se elaboran las tareas de manera eficiente creando ventajas competitivas individualmente, logrando posteriormente un fin en común.

Es indispensable mencionar los tres factores clave:

- Competencias individuales. Son los conjuntos de características personales y conocimientos que confieren a las personas la capacidad para desempeñar las funciones correspondientes a su ocupación, de manera satisfactoria en relación a los objetivos y las estrategias de la organización en que se encuentre (Navio, 2000).

- Saberes disciplinarios. Son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponde a los diversos campos del conocimiento en forma de disciplina (Nicolescu, 2002).

- Cultura de dirección. La cultura es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias. El arte, la moral, el

derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto a miembros de la sociedad (Sotelo, 1983).

Las Competencias Genéricas conforman el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato y son aquellas que permitirán a los jóvenes comprender el mundo e influir en él, continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política. Se pueden aplicar en lo personal, lo social, lo académico y lo laboral y son transversales a los contextos de todas las disciplinas académicas, estas refuerzan la capacidad para adquirir otras competencias disciplinares.

Las competencias disciplinares dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil del Egresado, se dividen en Disciplinares Básicas y Disciplinares Extendidas.
Las Competencias Disciplinares integran conocimientos, habilidades y actitudes y se construyen desde la lógica de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber, sin embargo, no son tan relevantes para otras disciplinas, estas permiten establecer los espacios, actividades

y secuencias centradas en el aprendizaje con las que se sustentaran las competencias genéricas.

Las Competencias Profesionales dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil del Egresado. Las Competencias Profesionales se refieren a un campo del quehacer laboral. Definen la capacidad productiva de un individuo en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en un determinado contexto de trabajo.

Actualmente las Preparatorias estatales trabajan bajo la Dirección General de Bachillerato y con base en la mencionada Reforma de Educación Media Superior, el aprendizaje se centra en competencias, es decir, en conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que el educando debe adquirir en su estancia en la institución. Es fundamental que el maestro adquiera las competencias docentes, para que posteriormente los alumnos hagan lo propio.

Con la Reforma, los diferentes subsistemas del Bachillerato podrán conservar sus programas y planes de estudio, los cuales se reorientarán y serán enriquecidos por las competencias comunes del Sistema Nacional del Bachillerato.

La planeación y Evaluación basada en competencias nos enseña que la eficacia en la planeación y en la acción se puede ir consolidando en la medida en que el docente va satisfaciendo ciertos requisitos o estándares para su desarrollo. Implica partir de quiénes son nuestros alumnos y quienes somos nosotros verificando las capacidades personales que se ligan a través del proceso de evaluación diagnóstica (Cazares, 2007).

Las oportunidades de flexibilidad académica en el campo laboral, es el desarrollo de las competencias básicas en el área de cultura física. El contexto del centro, el alumnado y la idiosincrasia de cada profesor, condicionará la toma de decisiones para el tratamiento de las competencias básicas desde el área. En dicha área, éstas constituyen “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida”. Así, se trata de desarrollar en el alumnado habilidades que le permitan desenvolverse más allá de la educación formal,

tratando de insertarlo como ciudadano responsable en su comunidad (Navio, 2001).

El desarrollo de las competencias básicas ha de ir enfocado al desarrollo de procesos autónomos en el alumnado que le permitan compensar el desfase con respecto al alumnado de la zona en la que el centro educativo se encuentra inmerso. En este sentido, desde el área, pretendemos contribuir al desarrollo de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico mediante la percepción, organización y estructuración del cuerpo en el espacio y en el tiempo (Casanova, 2012).

Las competencias básicas son el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria por la mayoría del alumnado y que resultan imprescindibles para garantizar el desenvolvimiento personal y social y la adecuación a las necesidades del contexto vital, así como para el ejercicio efectivo de los derechos y deberes ciudadanos (Pérez, 2007).

El enfoque por competencias debe partir de un desarrollo de proyecto institucional cuya intención sea favorecer la

interacción entre grupos de profesores de distintas disciplinas, entre profesores y padres de familia, entre el cuerpo directivo y el docente, entre alumnos y docentes.

2.4.1. Perfil del egresado

Los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato, deberán desarrollar las Competencias Genéricas, que constituyen el Perfil del Egresado, independientemente de la institución en la que cursen sus estudios. Las competencias se organizan en seis categorías.

1.- El alumno se auto determina y cuida de sí.

2.- Se expresa y se comunica.

3.- Piensa crítica y reflexivamente.

4.- Aprende de forma autónoma.

5.- Trabaja de forma colaborativa.

6.- Participa con responsabilidad en la sociedad

En el artículo 2 del Acuerdo del Sistema Nacional de Bachillerato, se menciona que el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato está orientado a dotar a la

EMS de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras y tiene como base las competencias genéricas, las disciplinares y las profesionales cuyos objetivos se describen en la Tabla 2.1. que a continuación se muestra:

COMPETENCIAS DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO

Competencias		**Objetivos**
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.(Sistema Nacional de Bachillerato)
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Tabla 2.1 Competencias del sistema nacional de bachillerato

Fuente: Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato

2.4.2. Perfil del docente

En el marco del Sistema Nacional de Bachillerato, todos los egresados, independientemente del subsistema o escuela donde cursen sus estudios, compartirán un mismo perfil del egresado. Para que esto sea posible, es necesario que los docentes adquieran a su vez el Perfil del Docente y sean, más que nunca, maestros en enseñar a aprender.

Los docentes cuentan con una amplia oferta de actualización y formación que les permitirá dominar el enfoque en Competencias y desarrollar el perfil del docente que incluye ocho competencias y un conjunto de atributos relacionados con cada una de ellas y en donde debemos mencionar, que el Profordems (Programa de formación de docentes en Educación Media Superior) es el mecanismo que los llevará a adquirir cada una de las ocho competencias.

En el acuerdo Núm. 447 del DOF 2013-2018, por el que se establecen las competencias docentes, se menciona en el artículo 3, que las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil, por lo que en el artículo 4, menciona que las competencias y sus principales atributos

que han de definir el Perfil del Docente del SNB, son las que se establecen a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Un docente es un conductor. Es alguien que lleva por un sendero concreto a un conjunto de seres autónomos a los cuales, sin que pierdan su individualidad, les da un sentido de pertenencia, les inculca conocimientos y les ayuda a entender para qué sirven esos conocimientos en una situación dada. Un docente no sólo enseña, forma y transforma.

La labor del docente es mediar los aprendizajes de los educandos mediante los conocimiento, así como tener la capacidad de preparar el espacio, los recursos y las actividades, distribuyendo el tiempo y creando un ambiente necesario, considerando la evaluación desde su proceso de inicio, desarrollo y término, siendo crítico constructivo con un aprendizaje significativo, acorde a la realidad social y cultural de los alumnos para favorecer su formación adecuada, integrando el conocimiento disciplinario.

2.4.3. Alumnos

El estudiante, se convierte en un actor proactivo de su aprendizaje, utiliza distintas herramientas cognitivas y aprovecha su potencial, sus conocimientos previos y sus

propias expectativas para fijarse nuevos derroteros en cuanto a competencias. En el mismo tenor, el papel del docente se transforma, convirtiéndose en el actor principal de la reforma, y se le invita a ser mediador, facilitador, tutor… roles que debe asumir aprovechando estrategias centradas en el aprendizaje.

Y como se percibe, el acto educativo se transforma en una experiencia de aprendizaje, dejando atrás la memorización para incluir la reflexión, aprovecha la experiencia cotidiana dejando atrás el ejemplo “ajeno”; pasa de enseñar lo que se sabe a participar en actividades para aprender lo que se debe, donde la evaluación es un proceso continuo de medición de desempeños y productos, y no un concierto de aciertos y errores en conocimientos (Flores, 2010).

La Reforma Integral de Educación Media Superior, con el fin de atender las necesidades de los jóvenes en edad de estudiar el Bachillerato, propone los siguientes principios básicos:

El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, donde menciona que para lograrlo, deberá ser a través del marco curricular común basado en competencias, que especificará los conocimientos,

habilidades y actitudes que definirán el perfil del egresado del bachillerato y que se verá reflejado en un certificado común.

Pertinencia y relevancia de los planes de estudio, que sugiere que es indispensable que la educación que se ofrece a los alumnos sea pertinente y relevante, es decir, que los programas deben ser flexibles y deben tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, no importando su nivel socioeconómico o cultural, sus capacidades e intereses; deben de ser preparados para la vida, para el trabajo o para continuar con sus estudios de nivel superior. Así mismo, los programas deben ofrecer conocimientos que sean significativos para el alumno y que los motive a permanecer en la escuela, convenciéndolos que cursar el bachillerato es mejor opción que dejar sus estudios para dedicarse a otra cosa, de tal forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial, local y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. Por tanto la pertinencia, como concepto de Calidad Educativa se refiere en primera instancia, a reconocer que el centro de los procesos educativos son los alumnos a quienes hay que garantizar sus derechos fundamentales entre los que se encuentra el derecho a la educación de calidad

2.4.4. Evaluación por competencias

La materia de Cultura Física impartida actualmente en la Unidad Académica Preparatoria IV de la Universidad Autónoma de Zacatecas, sigue los parámetros de la educación basada en el enfoque por competencias. Es un tema que ha florecido en todo el mundo desde finales del siglo XX. Es común encontrar constantes referencias conceptuales a la formación por competencias, al aprendizaje por competencias, *curriculum* basado en competencias, y a la evaluación de competencias. Se concurren a las competencias profesionales para la educación superior.

En este sentido, se observa que las reformas del sistema educativo mexicano puestas en marcha en la última década abarcan todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad. Dichas reformas tienen un elemento común que comparten todos los tramos de enseñanza y aprendizaje: un currículum con un enfoque basado en competencias.

Esto tiene como consecuencia importantes cambios en la evaluación tradicional, pues en este nuevo enfoque de evaluación, los estudiantes deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación, que tenga la significación necesaria para contribuir a formar

profesionales idóneos. Es así como la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles que impliquen curiosidad y reto.

Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación.

En la versión de Hernández, et al. (2008) proponen la evaluación desde cuatro competencias básicas: la comunicativa, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva. Las dos primeras sirven de base para las dos últimas y cada una tiene un cierto nivel de complejidad. Mientras la competencia comunicativa asume el componente fonético, sintáctico y semántico de la lengua, la competencia interpretativa implica asumir unas relaciones y confrontaciones de los sentidos y significados que circulan en el texto y en la interacción social. La competencia argumentativa o ética establece razones y motivos que dan

cuenta del sentido de los textos y las acciones humanas. Así, la competencia propositiva o estética se caracteriza por una actuación crítica y creativa que hace referencia a la posibilidad de transformar significaciones desde un contexto específico.

La evaluación desde las competencias comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva en el proceso docente educativo, ha de acompañarse de estrategias participativas de autoevaluación que permita al sujeto reconocerse en sus acciones motrices, emocionales e intelectuales bajo un nivel de idoneidad desde la mirada de los "otros" y desde sí mismo (Hernández, et al.2008)

Un aspecto decisivo para alcanzar un mayor nivel en la evaluación por competencias, es el trabajo metodológico que realizan los docentes, entendiéndolo como "el conjunto de actividades teóricas y prácticas encaminadas al perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje" (Fernández, 2008).

2.5. Aprendizaje.

Aprendizaje es un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento (Gagné, 1965). Aprendizaje es el

proceso en virtud del cual una actividad se origina o cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (Hilgard, 1979). Aprendizaje son los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio (Arias, 2000).

Knowles (2001) se basa en la definición de Gagné, para expresar que el aprendizaje es en esencia un cambio producido por la experiencia, pero distinguen entre el aprendizaje como producto, que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje, el aprendizaje como proceso, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un producto de lo aprendido y el aprendizaje como función, que realza ciertos aspectos críticos del aprendizaje, como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano.

2.5.1. Teoría del aprendizaje

Castañeda (1987) define teoría de aprendizaje como: un punto de vista sobre lo que significa aprender. Es una explicación racional, coherente, científica y filosóficamente fundamentada acerca de lo que debe entenderse por aprendizaje, las condiciones en que se manifiesta éste y las formas que adopta; esto es, en qué consiste, cómo ocurre y a qué da lugar el aprendizaje. Pérez (1988) profundizando más, considera que la mayoría de las teorías del aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, que hacen referencia a aprendizajes de laboratorio, que pueden explicar relativamente el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del que se hace en el aula. Además, expresa, que toda teoría del aprendizaje debería ofrecer una explicación del aprendizaje y dar cuenta de los siguientes procesos:

El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. (Ausubel, 2011)

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno. No sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio (Ausubel, 2002).

Gagné (1965:5) define aprendizaje como "*un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento*". Hilgard (1979) define aprendizaje como el proceso en virtud del cual una actividad se origina o cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo: la fatiga, las drogas, entre otras).

Pérez (1988) lo define como los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio.

Zabalza (1991:174) considera que el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje.

El aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas al hecho de aprender, entre los que destacan las que se muestran en la Tabla 2.2, así como los procesos de aprendizaje:

Conductista	**Cognitiva**		**Constructiva**
Skinner	Bruner	Ausubel	Vygotsky
Sinónimo de enseñanza	Exposición de un cuerpo de conocimiento que el aprendiz capta, transfiere y transforma	Sinónimo de enseñanza	Orientada a la creación de estrategias de aprendizaje contextualizada, colaborativa, relacionada con conocimientos previos que faciliten en el aprendiz a través de la zona de desarrollo próximo, el desarrollo de procesos cognitivos

Tabla 2.2 Cuadro comparativo. Teorías del aprendizaje.

Fuente: http://www.unacar.mx

Los procesos de aprendizaje están condicionados por la cultura en donde nacemos, desarrollamos y por la sociedad en la que estamos; resalta la importancia de los procesos sociales y los procesos culturales en los procesos de aprendizaje de las personas, enfatiza que las personas cuando aprenden interiorizan los procesos del grupo social al cual pertenecen y las manifestaciones culturales que le son propias (Vygotsky 1996).

El aprendizaje se da en la medida que hay una transformación en las estructuras cognitivas de las personas que aprenden donde ofrece dos conceptos: el de asimilación y el de

acomodación. En el de asimilación lo que nos dice es que las personas asimilan lo que están aprendiendo, lo que están observando, lo que están viviendo. El acomodamiento lo mira a la luz de los conocimientos previos que tienen en sus estructuras cognitivas. Ello le permite de alguna manera recrear y entender lo que están integrando como conocimiento nuevo (Piaget 1980).

Así como Ausubel (1934), apoyó sus teorías en estudios de Jean Piaget, una de sus contribuciones más importantes fue el desarrollo de la teoría del aprendizaje significativo y los organizadores anticipados. Para aprender se necesita:

Significatividad lógica del material: orden en secuencia lógica de conceptos
Significatividad psicológica del material: se deben entrelazar sus conocimientos viejos con los nuevos, y acomodarlo en sus estructuras cognitivas.
Actitud favorable del alumno: el aprendizaje no puede darse si no hay interés

El aporte que nos hace Ausubel es que aprendizaje significativo es cuando el nuevo conocimiento adquiere significado a luz de los conceptos previos que el estudiante ya tiene. Tomando en

cuenta las teorías sobre el aprendizaje es imperante que el docente incluya en la actualidad el constructivismo donde impulsa al alumno a construir su propio aprendizaje.

El constructivismo se centra en la adquisición del conocimiento y las nuevas tendencias que se dieron en las escuelas para el proceso enseñanza-aprendizaje que se convirtió en proceso aprendizaje-enseñanza, en el que la importancia del proceso se centra en el aprendizaje de los estudiantes y no en que los docentes den clases magistrales. Procura que el estudiante construya y recree sus propios conocimientos conforme a la información que procesa, a través de su entorno, y lo convierta en un nuevo conocimiento.

Para llevar a cabo el constructivismo, se necesita de comunidades de aprendizaje, en el que todos, están aprendiendo de igual manera. Se utiliza el análisis, el dialogo y la discusión; así las tareas son un medio de enriquecimiento personal. La función del docente, maestro o profesor, es de orientar y apoyar el enfoque del aprendizaje.

Dentro del aprendizaje contamos con diferentes tipos como lo es el colaborativo que como miembro desarrolla y comparte una meta en común para contribuir con la comprensión de

algún problema. Cada miembro da lugar a otro de que hable teniendo en cuenta a otros y a él mismo. A su vez, para que el aprendizaje funcione se debe tomar en cuenta las capacidades diversas, entorno y experiencia de cada miembro (Kaye, 1993).

2.6. Desempeño docente

La preocupación por la calidad de la educación nos ha llevado a considerar, entre otros factores, el importante papel que desempeña el docente en el proceso educativo. Aunque éste es complejo y multifactorial, la participación del maestro tiene un impacto fundamental, de manera que puede superar algunas limitaciones propias del entorno o del medio escolar, como lo expone Rueda Beltrán en la Tabla 2.6, que se muestra a continuación:

Tabla 2.3. La evaluación del desempeño docente de (Rueda Beltrán, 2009)

Comellas, M. J. (2002).	**Perrenoud (2004)**	**Zabalza, M. A. (2005)**	**SEMS-México (2008b)**	**Cano, E. (2005)**
Identificar los obstáculos o los problemas.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia disciplina).	Organizar su propia formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	De planificación y organización del propio trabajo
Entrever diferentes estrategias realistas.	Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Seleccionar y presentar los contenidos Disciplinares.	Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	De comunicación
Elegir la mejor estrategia, considerando los riesgos.	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.	Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	De trabajar en equipo
Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes.	Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	Estar alfabetizado tecnológicamente y dominar el manejo didáctico de las TIC.	Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e	De establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.

			innovadora a su contexto institucional.	
Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios.	Trabajar en equipo.	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.	Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	De utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derechos (equidad, libertad, etc.)	Participar en la gestión de la escuela.	Relacionarse constructivamente con los alumnos.	Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	De disponer de un auto concepto positivo.
Dominar las propias emociones, valores, simpatías, entre otras.	Informar e implicar a los padres.	Ofrecer tutorías y acompañamiento a los estudiantes.	Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	De autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.
Sacar conclusiones y aprendizaje para una nueva situación.	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	Involucrarse institucionalmente (sintiendo que uno forma parte del equipo, jugando como miembro, participando de la definición de la misión institucional, de los objetivos que se proponen, del plan formativo de la facultad).		

Fuente: Revista electrónica de Investigación educativa. Volumen 11, No. 2, 2009.

El rol del docente ha evolucionado, ya que ofrece métodos, estrategias y herramientas con el fin de dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje, al ser más un facilitador que un presentador de contenidos. Se debe considerar que, hoy en día, el docente no es el dueño de la información, al contrario, existen miles de fuentes de información que permiten al estudiante aprender de una forma más dinámica. La nueva misión del docente es la de orientar al estudiante para que seleccione y analice la información que requiere, que extraiga lo que realmente es valioso de la red, al lograr que el alumno vaya más allá de copiar y pegar la información, pues él mismo es quien construye su propio conocimiento. (Zabalza, 2005).

Sin embargo, es necesario reconocer que, hay una gran cantidad de factores que influyen en la labor del maestro y en sus resultados; condiciones del contexto: aspectos socio-económicos, culturales y hasta físico-geográficos. Otros son particulares de la institución: infraestructura, recursos, clima organizacional, etc. y condiciones propias del Currículo: estructura del plan de estudios, calidad de los programas, sistemas de evaluación, textos, recursos didácticos, etc. (Tardif, 2004).

2.7. Tutorías

La tutoría es un derecho de los alumnos que va a proporcionar calidad a la enseñanza y va a contribuir a su educación, a su asesoramiento y formación, y a su desarrollo. Se concibe, pues, como una labor continua, sistemática, interdisciplinar, integral, comprensiva**.** La tutoría es un método de enseñanza, donde el tutor conoce al alumno, se preocupa por su situación personal y por su situación académica (Morillo, 2009).

Según el Diccionario de la Lengua Española, de Editorial Océano (1990), Tutoría es la autoridad del tutor; Tutor es quien ejerce la tutela; Tutela es la autoridad que, en defecto de la paterna o materna, se confiere para cuidar los bienes de aquel que, por minoría de edad, o por otra causa, no tiene completa capacidad civil.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2007), tutor significa:

1. Persona que ejerce la tutela; 2. Persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura; 3. Defensor, protector o director en cualquier línea; 4. Persona que ejerce las funciones señaladas por la legislación antigua al curador; 5. Profesor privado que se encargaba de la educación general de

los hijos de una familia; 6. Caña o estaca que se clava al pie de una planta para mantenerla derecha en su crecimiento. Tutela, en cambio, significa la autoridad del tutor; o el cargo de tutor.

Lázaro, Asensi& Rodríguez, citados por Fernández (2003-2004), consideran la tutoría como el proceso auxiliar de la orientación educativa y ocupacional que retoma los aspectos relacionados con el contexto escolar y busca formar a los profesores y alumnos con cierto potencial y con un perfil especial, con el objetivo de apoyar a los estudiantes que presenten problemas de diversa naturaleza, siempre y cuando se relacionen con su rendimiento y adaptación al ambiente y ritmo escolar y académico.

De acuerdo a Sánchez, citado por Sánchez, Vales & Galván (2004-2005), la tutoría es un sistema de atención educativa en el que el profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de una manera sistemática, de modo que la tutoría supone un cierto grado de estructuración: objetivos, programa, organización por áreas, técnicas de enseñanza, integración de grupos conforme a ciertos criterios, mecanismos de monitoreo y control.

ANUIES (2000, p. 29), precisa el concepto de tutoría, asentando que la tutoría consiste en "*un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza*".

La tutoría busca elevar la eficiencia terminal, apoyar en la formación integral, colaborar en la práctica docente para el enriquecimiento del aprendizaje estudiantil, apoyar a la definición del propio curriculum y configurar un nuevo perfil del estudiante (Ayala, 2003).

Las tutorías en el ámbito de la cultura física no exentan al maestro de llevar las tareas del tutor como el fortalecimiento del autoconcepto académico-vocacional y personal, elección de la ruta académica acorde con los intereses del alumno, apoyo para la comprensión y afianzamiento de contenidos, mejoramiento de los estilos de aprendizaje (Nuviala, 2004).

2.8. Concepto de Educación Física

El concepto de Educación Física no puede ser considerado de manera unívoca, ya que su interpretación depende, entre

otros factores, del concepto de educación que a nivel ideológico tiene una sociedad en un espacio histórico concreto. La evolución que ha experimentado la educación en los últimos cien años, consecuencia de las diferentes revisiones producidas en los diferentes campos del pensamiento humano y de las nuevas aportaciones científicas, ha tenido sus lógicas repercusiones en la Educación Física, que en este espacio de tiempo ha evidenciado una substancial transformación en sus planteamientos conceptuales, doctrinales, terminológicos y metodológicos.

Durante este período, de acuerdo con Vázquez (2001c), podemos establecer tres grandes etapas en lo que a la conceptualización de la Educación Física se refiere: la primera abarca todo el siglo XIX y primera mitad del XX, la segunda comprende desde la segunda mitad del siglo XX hasta el año 1990 y la tercera engloba desde 1990 hasta el momento actual.

En lo que se refiere a la primera etapa, la Educación Física en el siglo XIX se caracteriza por dos grandes enfoques: el modelo gimnástico y el modelo deportivo. Mientras que el primero, que tiene su origen en los países del norte y centro de Europa, apunta más a una formación corporal y al desarrollo de valores de marcado carácter nacionalista, el segundo, de procedencia

inglesa, constituye la primera vía de sistematización que utiliza el juego y el deporte como medio educativo. Como resultado del primero de los enfoques surge el denominado “modelo higienista”, mientras que el segundo, el “modelo deportivo”, se ve reforzado por el impacto de los Juegos Olímpicos de París, en 1924, difundiéndose ambos modelos en las instituciones escolares de todo el continente europeo.

En el contexto español la influencia de estos modelos es bastante notable, siendo el “modelo higienista” el dominante durante las primeras décadas del siglo XX. En esta época, el influjo de la medicina, a través de la anatomía y la fisiología, originó que las prácticas de Educación Física se decantaran casi exclusivamente por las actividades gimnásticas que preconizaban los sistemas analíticos. De hecho, muchos de los profesores que han impartido la asignatura de Educación Física hasta no hace muchos años eran médicos o militares.

A este “modelo higienista” se une durante la Segunda República un “modelo educativo”, que en la etapa de la posguerra adquiere connotaciones políticas y patrióticas. Respecto al “modelo deportivo”, se da la circunstancia que adquiere una mayor difusión en el contexto social que en el

ámbito escolar, existiendo en la práctica una mayor hegemonía de los hombres frente a las mujeres (Vázquez, 2001c).

En la segunda etapa, cuyo inicio se establece a mediados del siglo XX, adquiere una mayor preponderancia el "modelo educativo", que deriva de la incorporación de las ciencias de la conducta y de las ciencias sociales, y que contempla nuevas concepciones del movimiento humano que se ajustan más a las exigencias de la educación escolar: la concepción psicomotriz y la concepción socio motriz.

La primera de ellas, que tiene su principal exponente en Jean Le Boulch, considera el ser humano como una estructura psicosomática en la que la acción motriz no sólo depende de las estructuras biológicas, sino, también, de la manera en que son vivenciadas por el propio sujeto. Su objetivo, por tanto, "es el desarrollo de las capacidades motrices, expresivas y creativas del individuo, entendido en toda su globalidad, lo que le lleva a centrar su actividad e investigación sobre el acto motor y el movimiento" (Escribá, 1999:11). Desde el punto de vista metodológico, esta concepción del movimiento supuso un cambio de rumbo, posibilitando el empleo de una metodología más activa y participativa, estando la enseñanza centrada en el alumno y en la que el descubrimiento se

configura como el modelo de aprendizaje a seguir al poner en juego la inteligencia y la imaginación del niño.

Por su parte, la concepción socio motriz, representada por Pierre Parlebàs, constituye una noción integradora al centrar su intervención en la dimensión social y comunicativa de la conducta humana, superando la concepción psicomotriz que alude únicamente a los aspectos individuales del movimiento. Vázquez (2001b:59-67) aclara que en esta etapa coexisten tres paradigmas derivados de diferentes concepciones del cuerpo humano, que a su vez generan diversas corrientes que conviven en la actualidad:

De la concepción cuerpo-máquina, fundamentada en el "modelo higienista" y en el "modelo deportivo", deriva el paradigma biomotriz, que da lugar a la corriente físico-deportiva. Este paradigma se orienta al desarrollo de la condición biológica y a la consecución de rendimiento y eficiencia motriz y sus objetivos están dirigidos a la mejora de los factores de ejecución del movimiento, centrándose sus contenidos en el desarrollo de la condición física, los juegos y los deportes institucionalizados. La evolución que muestra este paradigma se hace patente en las últimas décadas con el desembarco de prácticas alejadas de las actividades

convencionales y con enfoques orientados a la recreación, la salud y la aventura, entre otros.

De la concepción cuerpo psicosomático procede el paradigma psicomotriz, que origina la corriente que recibe el mismo nombre. En este paradigma, las prácticas van dirigidas a los factores psicomotores y su núcleo central lo constituye la elaboración y desarrollo del esquema corporal como eje y fundamento de una mayor disponibilidad motriz. Su empleo se produce en edades tempranas y de desarrollo (educación física de base), y en la creación de esquemas motores a partir de vivencias y experiencias motrices. El desarrollo del esquema corporal "debe conducir al alumno al conocimiento, identificación, utilización, representación, etc…, de uno mismo y en su relación con los demás y los objetos" (Ruiz Navarro, 1996:255).

De la concepción cuerpo expresivo, entendido como sistema de comunicación humana, deriva el paradigma expresivo que promueve la corriente físico-expresiva. En este paradigma, el movimiento es concebido como un instrumento de comunicación y sus bases científicas se localizan en las ciencias de la conducta, en la psicología y en las ciencias de la comunicación. Los contenidos que contempla el paradigma

expresivo conforman la denominada “expresión corporal”, que incluye prácticas muy diversas, como el mimo, la danza, el jazz, algunas formas de teatro, y, en general, aquellas actividades que desarrollen movimientos estéticos y creativos.

El inicio de la tercera de las etapas cabe situarla a final de la década de los años 1980. La progresiva democratización de la práctica deportiva, la aparición de modalidades deportivas no convencionales y la utilización del ejercicio físico con motivaciones muy distintas al rendimiento y eficiencia motriz, lleva consigo el desarrollo de una cultura corporal que reclama una Educación Física menos convencional, más integral y ajustada a las necesidades que demanda la sociedad.

A partir de esta etapa es cuando hay una evolución conforme a las necesidades de la sociedad que es lo que se lleva a cabo hoy en día.

2.8.1. Deporte

Como construcción socio cultural, el deporte constituye un fenómeno de primera magnitud, tanto en su espectáculo como en su práctica. La consideración del deporte como forma dominante de ejercicio físico en la segunda mitad del siglo XX y en los inicios del XXI nos da idea del significado que tiene en

la sociedad actual, representando un fenómeno de masas con amplias repercusiones políticas, culturales, sociales y económicas. Las relaciones existentes entre deporte y sociedad han sido desarrolladas en gran cantidad de trabajos, destacando los llevados a cabo por Bouet (1969), Cagigal (1975,1981), Brohm (1978b), Elias y Dunning (1992), Pociello (1994) y Bozonnet (1996), entre otros.

Al ser portador de ideología (valor, solidaridad, nacionalismo, capitalismo, etc.), el deporte contribuye a reproducir y transmitir valores, estructuras, jerarquías, estereotipos, intereses, etc., que son réplica de los que imperan en la sociedad, lo que favorece la legitimación del orden social existente (Velázquez, 2001). Muestra de ello son las valoraciones que acerca del "rendimiento", "eficacia", "éxito", "esfuerzo", "sacrificio", "competitividad", etc., que son tan características en el ámbito deportivo, se utilizan en cualquier otra faceta de la vida cotidiana y, de forma especial, en el sector empresarial.

No obstante, es necesario señalar, siguiendo a Devis (1996), que además de la producción y reproducción ideológica de los valores y estructuras sociales, políticas y económicas dominantes, el deporte se configura como objeto cultural que

desempeña funciones ambivalentes e incluso contradictorias, erigiéndose en instrumento para el cambio social a través de la transformación de dichos valores y estructuras para alcanzar niveles mayores de igualdad, justicia y bienestar social, como término polisémico, el vocablo deporte hace referencia desde la simple práctica de ejercicio físico realizado de forma espontánea hasta el deporte más institucionalizado. Así, cabe hablar de deporte en la escuela, deporte de iniciación, deporte de base, deporte alternativo, deporte de elite, deporte de masas, deporte espectáculo, deporte y ocio, deporte para todos, etc. Sin embargo, hay que precisar que, si bien estas prácticas presentan elementos comunes, "*el ejercicio físico, el juego y el agonismo"* (Vázquez, 2001 a: 334), también es cierto que muestran matices y elementos diferenciadores.

Junto a estas denominaciones, existe otra que define una manera de entender la acción deportiva y que se distingue de las demás por su intencionalidad formativa: el deporte educativo. Este modelo surge ante la necesidad de llegar a diferenciar la práctica deportiva orientada al rendimiento y con un alto componente competitivo de la práctica deportiva que se desarrolla en el ámbito escolar.

Al constituir un rasgo cultural característico de nuestra civilización y un importante factor de socialización, el deporte justifica su presencia en los diseños curriculares de la Educación Física incidiendo en la formación intelectual motriz, moral y afectiva de los alumnos “con el fin de proporcionar aquellos conocimientos, capacidades y actitudes que permitan asimilar tal rasgo cultural y participar de él” (Velázquez, 2001:70).

El deporte educativo intenta compatibilizarla adquisición de habilidades y destrezas así como la mejora de la funcionalidad y eficiencia del movimiento con un enfoque pedagógico basado, fundamentalmente, en su aspecto lúdico, que incide en el terreno de los valores personales y de la socialización a través de las actividades de cooperación y de una orientación pedagógica de la competición (Fernández García, 1998), y en donde el análisis crítico, la reflexión y el diálogo constituyen las principales alternativas metodológicas (Prat, 2001; Muros, 2005).

A pesar de que en algunos momentos se ha llegado a cuestionar y desdeñar la utilidad del deporte como contenido curricular, debido, esencialmente, a las connotaciones de rendimiento que presenta en su faceta federativa y al

elemento agonístico que lo caracteriza, su presencia y continuidad es mayoritariamente avalada por estudiosos y profesionales de la Educación Física, los cuales han observado que una enseñanza deportiva debidamente estructurada y planificada, con una clara orientación hacia los objetivos que el currículo escolar plantea, además de desarrollar las posibilidades de movimiento, incide de lleno en aspectos tan positivos como el compañerismo, la solidaridad, la tolerancia, la cooperación, la integración, la responsabilidad, el espíritu deportivo o "fairplay", etc., que son comportamientos característicos de este tipo de prácticas y de los que tan necesitados está la institución escolar.

Tal enfoque quedaría incompleto si en este proceso no se contemplase la posibilidad de alcanzar un determinado nivel de autonomía que permita administrar / conducir / gestionar la propia práctica deportiva.

En esta línea se pronuncian Torres y Delgado (1998 a: 24) al señalar como objetivo de la educación deportiva "conseguir la plena autonomía de los participantes en el proceso, en cuanto a planificación, valoración y ejecución de las actividades físicas y deportivas, para que estas lleguen a formar parte de un estilo de vida saludable, como la manera más adecuada de

ocupación y disfrute activo en su tiempo de ocio presente y futuro".

En suma, dicho enfoque persigue el desarrollo de capacidades que contribuyen a la formación integral del alumnado al contemplar de forma paralela la mejora de la competencia motriz y el desarrollo de los ámbitos.

2.8.2. Salud

La conexión entre Educación Física y salud ha representado una constante histórica en esta materia (Contreras, 1998), si bien conviene precisar que el concepto de salud y las orientaciones higiénicas y terapéuticas acerca del ejercicio físico de finales del siglo XIX difieren notablemente del concepto actual de salud y de la orientación de las actividades físicas hacia la prevención y la promoción de ambientes y estilos de vida saludables (Kirk, 1990; Sánchez Bañuelos, 1996; Contreras, 1998; Vizuete, 2002).

Rodríguez (2006) viene a señalar que, en la actualidad, "la concepción global e integradora de la salud como estado de bienestar físico, psíquico y social encuentra un paralelismo directo con el término calidad de vida, siendo coincidentes en muchos aspectos, sin llegar a ser sinónimos" (p. 43). En este

sentido, la promoción de hábitos saludables de vida se configura como una importante preocupación social, ya que la ausencia de salud reduce la posibilidad de alcanzar niveles altos de calidad de vida, entendiendo esta como una medida compuesta de bienestar físico, mental y social que proporciona satisfacción y felicidad (Levy y Anderson, 1980).

El nivel de desarrollo industrial y tecnológico que durante el siglo XX han ido alcanzado las sociedades más avanzadas, ha generado importantes cambios en los estilos de vida de sus ciudadanos, siendo el descenso de actividad física uno de los más preocupantes, tanto en niños como en jóvenes y en adultos (Tercedor, 1998; Casimiro, 1999).

En efecto, la ausencia o insuficiencia de ejercicio físico constituye una de las causas detectadas como factor de riesgo y posible origen de un notable número de enfermedades (alteraciones hipocinéticas). El incremento de enfermedades asociadas al sedentarismo y a determinados hábitos no saludables ha motivado la intervención de organismos internacionales, nacionales y locales proponiendo la adopción de medidas encaminadas a prevenirlas para aumentar la salud de la población. Buena muestra de ello son los pronunciamientos de la OMS (1986, 1998), estableciendo

orientaciones que van desde la intervención en políticas de fomento de la salud hasta la creación de entornos que generen conductas saludables en los ciudadanos.

El incremento del sedentarismo en los diversos sectores de la población ha desencadenado la realización de numerosos estudios encaminados a establecer la relación entre actividad física y salud, y de ambos con la calidad de vida. Los resultados de tales investigaciones han confirmado el papel de las actividades físico-deportivas en el logro de mayores niveles de bienestar y de calidad de vida (D´Amours, 1988; Bouchard y cols., 1990; American College of Sports Medicine, 1990; Puig, 1998), en los efectos beneficiosos de tipo psicológico y social (Biddle, 1993; Biddle y Goudas, 1994; Calfas y Taylor, 1994) así como su relación con otros hábitos saludables, como la mejora de la condición física, los hábitos de higiene corporal, la alimentación equilibrada y el descenso de consumo de sustancias tóxicas (Casimiro, 1999, 2001; Castillo y Balaguer, 2001).

Por tanto, se evidencia la necesidad de incluir la práctica de actividad física en el estilo de vida de la persona para dotar a la misma de la máxima calidad posible, destacando el efecto preventivo que tiene en la salud. Al respecto, Sánchez (1996)

señala que la inclusión de una actividad física adecuada en el estilo de vida aparece como un elemento necesario, tanto por activo, beneficios que se pueden lograr, como por pasivo, deterioros o perjuicios que se pueden evitar o paliar. No obstante, conviene precisar que tales efectos positivos solo llegan a alcanzarse de acuerdo con determinadas pautas en cuanto al tipo, duración, intensidad, frecuencia y progresión (Amercian College of Sports Medicine, 1990; Heyward, 1996), y siempre adaptando las actividades a las características de cada persona.

Si la salud es una preocupación social, si existe una demanda en la adopción de políticas tendentes a favorecer hábitos saludables de vida desde la infancia y la adolescencia, y si existe un amplio consenso científico en la contribución de las actividades físico-deportivas en el desarrollo personal y social de niños y adolescentes, no cabe duda que el sistema educativo tiene la responsabilidad de intervenir para potenciar tales conductas, impulsando todo tipo de prácticas dirigidas al fomento de la salud y que contribuyan a que en el futuro se alarguen los períodos de bienestar personal.

En este sentido se manifiesta Vizuete (2002) al señalar como factor determinante en el futuro de la Educación Física en la

Unión Europea la necesidad de otorgar un mayor peso en los *curricula* hacia contenidos relacionados con la salud y calidad de vida. Todo ello, apoyado en la evidencia en que la infancia y la adolescencia son las etapas en las que se consolidan muchos de los hábitos relacionados con la salud y que llegan a incorporarse al estilo de vida en la edad adulta. Como consecuencia, se constata una mayor expresión oficial de contenidos relacionados con la salud en los diferentes currículos, lo que refleja la inquietud social existente en torno a determinadas pautas de comportamiento de niños y adolescentes en lo que a la adopción de estilos de vida sedentarios se refiere (Hernández y Martínez, 2008).

La preocupación por la salud es recogida en el currículum de los distintos niveles educativos, presentando en la Educación Física una doble faceta: como contenido transversal (Educación para la Salud) y como contenido propio. Como tema transversal, la Educación para la Salud (EpS) es concebida como un constante proceso de formación que comienza en la infancia y que tiene como propósito la adquisición de hábitos, actitudes y conocimientos básicos para la defensa y la protección de la salud individual y colectiva. Este planteamiento supone conceder un papel primordial a los

cambios de comportamiento al considerar al individuo como agente autónomo y preventivo, lo que conlleva a la noción del autocuidado.

Como contenido propio, el currículum asigna a la Educación Física una serie de objetivos relacionados con los conocimientos, los hábitos y las actitudes vinculadas con la práctica de un ejercicio físico orientado hacia la salud, poniendo el énfasis en la adquisición de hábitos duraderos de práctica de actividades físicas, en la valoración de sus repercusiones para una vida más sana y de calidad, y en la actitud responsable hacia el propio cuerpo mediante la adopción de hábitos que son inherentes a toda actividad física: posturales, higiénicos, medidas de seguridad y prevención en la realización de actividades, alimentación, etc.

La mejora de la salud constituye el eje de actuación con más presencia curricular, impregnando la totalidad de contenidos. En este contexto, la salud es entendida como responsabilidad individual y como construcción social, y su desarrollo supone incidir en los componentes saludables de la condición física y en la adopción de actitudes críticas ante las prácticas que inciden negativamente en la misma.

Dado que en esta etapa los alumnos se encuentran en los niveles de consolidación de las bases que sustentan un eficaz y sano desarrollo para toda su vida, se hace imprescindible un trabajo combinado orientado al bienestar psicofísico de la persona y a la formación de un estilo de vida saludable.

En esta labor, es necesario que los alumnos desarrollen un programa de ejercicio físico enfocado a mantener y mejorar la función cardiorrespiratoria, la fuerza y resistencia muscular, la movilidad articular y conservar un peso y composición corporal saludable.

Los diversos enfoques y orientaciones que presenta la Educación Física en nuestros días –salud, deporte, recreación, expresión y comunicación corporal, etc.-, son el resultado del devenir de esta materia, que a lo largo del siglo pasado fue modificando su concepción y transformando de forma ostensible sus objetivos, sus contenidos, sus prácticas, sus planteamientos metodológicos y su evaluación.

Actualmente, estos enfoques y orientaciones, que contribuyen a la formación integral del individuo, contemplan todo un conjunto de contenidos y de prácticas corporales encaminadas a la consecución de capacidades referidas al desarrollo

cognitivo, al desarrollo corporal y de la salud, al desarrollo personal y afectivo, a la integración social, al desarrollo moral y ético.

Como es normal, esta transformación no solo se evidencia en las intenciones, sino, también, en los contenidos, que se ven sustancialmente ampliados y enriquecidos, y en los planteamientos metodológicos, en un proceso en el que la acción y la reflexión constituyen el soporte sobre el que se fundamenta el diseño de tareas y la práctica docente.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el diseño general del estudio. Se realiza una breve descripción de la etapa del enfoque cuantitativo, las estrategias y la descripción de los instrumentos empleados en la obtención de la información; la descripción de los participantes y su contexto; la hipótesis y la operacionalización de las variables de la investigación.

Con el propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas y cumplir con el objetivo de estudio, se debe seleccionar o desarrollar un diseño de investigación específico. Sin embargo, se ha de dejar en claro que ningún tipo de diseño es intrínsecamente mejor que otro, es decir, implica seleccionar o desarrollar uno o más diseños de investigación y aplicarlos al contexto particular del estudio (Hernández Sampieri, et al., 2006).

3.1. Enfoque de investigación

La ciencia fue, es y será uno de los motores más importantes para el desarrollo de la humanidad. Sin embargo, aunque anteriormente era posible hablar de un método científico, en la actualidad la ciencia es tan compleja y heterogénea que ya

no se identifica un método común a todo fenómeno, y menos es analizable experimentalmente.

Por mucho tiempo la actividad científica estuvo dominada por el enfoque cuantitativo, consecuencia del estudio de los fenómenos naturales, al considerar al método científico como la única vía de obtener conocimiento y buscar hechos tangibles y comprobables.

En un principio las investigaciones en el campo social no fueron ajenas a éste enfoque, estudiosos de las ciencias de la conducta y las sociales tampoco escaparon a dicha influencia, y por difícil que pareciera asumir esta visión en los complejos fenómenos motivo de su estudio, fueron hábiles en extremo para lograr encajar los fenómenos y los sujetos en dicho esquema (Álvarez-Gayou, 2003).

3.1.1. Enfoque Cuantitativo

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas y probar hipótesis establecidas previamente, basado en la medición numérica, el conteo y la estadística para establecer patrones de comportamiento de la población (Hernández Sampieri, et al., 2006).

Los métodos cuantitativos involucran procesos de obtención, análisis, interpretación y escritura de los resultados, con métodos específicos como la investigación experimental o no experimental, a través de diseños como el transeccional que puede ser exploratorio, descriptivo ó correlacional-causal ó bien longitudinal; la obtención y análisis de datos, la interpretación y la presentación de resultados (Hernández Sampieri, et. al, 2006).

Las características del enfoque cuantitativo según Hernández Sampieri, et al., (2006) son 13, de las cuales a continuación se resaltan algunas:

Versan sobre cuestiones específicas.

La revisión constituye el marco teórico de la investigación del cual deriva la hipótesis establecida previamente y que se somete a prueba.

El investigador recolecta datos numéricos de los objetivos que se fundamentan en la medición, la cual confía en la experimentación.

Debe ser perceptible con un patrón predecible y estructurado a fin de generalizar los resultados encontrados.

Las conclusiones contribuirán a la generalización del conocimiento.

El enfoque de la investigación será cuantitativo, porque consiste “en utilizar la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población”. Hernández (2006).

Se tomará el enfoque cuantitativo porque se pretende obtener la recolección de datos para conocer o medir el fenómeno en estudio y encontrar soluciones para la misma; la cual trae consigo la afirmación o negación de la hipótesis establecida en dicho estudio. Hernández (2006).

Se tomará el enfoque cuantitativo porque se realizará un proceso inductivo es decir que se explorara y describirá el fenómeno en estudio para obtener perspectivas teóricas de la investigación que se realizara.

3.2. Alcance

Es provechoso visualizar el alcance que tendrá la investigación, ya que de éste depende su estrategia. Así, el procedimiento y

otros componentes serán distintos en estudios exploratorios, que sirven cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado; descriptivo, cuando busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describiendo tendencias; correlacional, que es la aparente asociación de variables en una relación que no existe en realidad; ó explicativo, que pretende establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian; aunque en la práctica cualquier investigación puede incluir elementos de más de uno de estos cuatro alcances (Hernández Sampieri, et al., 2006).

El presente trabajo tiene un carácter descriptivo, sobre lo cual Hernández Sampieri, et al., (2010) mencionan: los estudios descriptivos buscan especificar propiedades, características y perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis; únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a que se refieren (Danhke, 1989).

3.3. Participantes y su Contexto

En relación a la obtención de datos, Miles y Huberman 1994, citado por Creswell (2003) sugiere una discusión acerca de los

participantes y los sitios, que incluya cuatro aspectos: el escenario (donde la investigación tendrá lugar), los actores (quienes se observarán o entrevistarán), los eventos (qué hacen los actores observados o entrevistados) y el proceso (la evolución natural de los eventos emprendidos por los actores dentro del escenario).

Escenario: La investigación se llevó a cabo en la Unidad Académica de la Preparatoria IV.

Actores: La investigación gira en torno a los docentes y alumnos de la Unidad Académica de Preparatoria IV.

Eventos: Las técnicas empleadas en la recolección de la información para dar salida a la pregunta y objeto de la presente investigación fueron, del enfoque cuantitativo: la encuesta vía cuestionario.

Proceso: La obtención de información se realizó en la Unidad Académica de Preparatoria IV, con la aplicación de los cuestionarios.

3.4. Hipótesis

Del planteamiento del problema, el investigador establece conjeturas ó soluciones al mismo, proponiendo explicaciones

tentativas a los fenómenos que desea estudiar, es decir, establece sus hipótesis.

La palabra hipótesis deriva de hipo bajo y thesis posición ó situación, así que atendiendo a sus raíces etimológicas significa una explicación supuesta, que está bajo ciertos hechos a los que sirve de soporte (González Adame, et al., 2006).

Las hipótesis son suposiciones, juicios ó aseveraciones por comprobar, explicaciones tentativas del fenómeno investigativo, carente de certeza que no ha de tomarse como algo definitivo (González Adame, et al., 2006).

Hipótesis

Las prácticas de la enseñanza que aplican los docentes y las intervenciones de los alumnos del programa de Cultura Física en la Unidad Académica de Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, determina la eficacia del programa de Cultura Física.

Variable dependiente: determinación de la eficacia del programa de Cultura Física.

Variable independiente: prácticas de la enseñanza que aplican los docentes y las intervenciones de los alumnos

A fin de proceder a dicho análisis, es conveniente abordar una serie de indicadores, mismos en los que se profundiza en el siguiente apartado y que son:

1. Desempeño docente
2. Expectativas de los alumnos
3. Efectividad académica

3.5. Operacionalización de las Variables

La Operacionalización de variables es considerada exclusiva de las investigaciones cuantitativas, para establecer un puente entre la teoría y la realidad; ya que los conceptos abstractos se traducen a ítems que conforman los instrumentos para allegarse de información; proceso que de acuerdo a Lazarsfeld, 1979, citado por Guzmán Arredondo y Alvarado Cabral (2008), permite expresar los conceptos centrales del estudio, al identificar las dimensiones del concepto, los indicadores y los ítems.

A fin de realizar la Operacionalización de las variables, es conveniente iniciar con las diferentes definiciones de las mismas e indicadores que conforman el propósito de la investigación, posteriormente se presenta la Operacionalización en un cuadro que integra ambos.

La presente investigación exterioriza que de las variables independientes se deduce una consecuencia verificable (indicador): i) Las prácticas de enseñanza. De la variable dependiente se deriva una secuela verificable (indicador): ii) La eficacia del programa de Cultura Física, ya que son las relaciones entre los indicadores los que son sujetos a verificación científica, cabe admitir que después de un análisis de los indicadores que se expresan, son realmente los que efectivamente sustentan el estudio en cuestión. Véase figuras 3.1 y 3.2

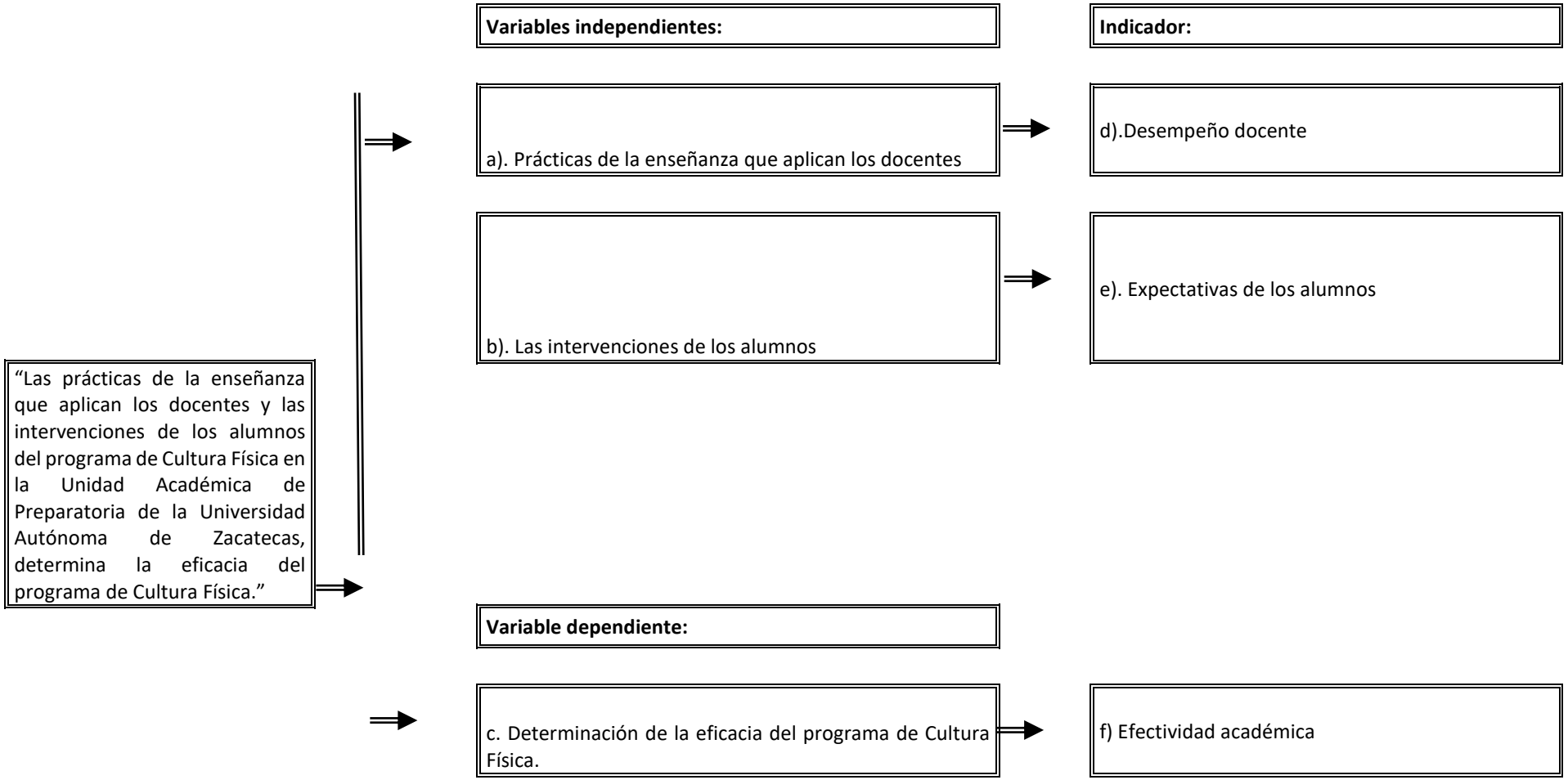


Figura 3.1. Operacionalización de las hipótesis

Fuente: Elaboración propia. 2016.

	d	1	Actuar en la resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia.
	d	2	Explicar con claridad a los estudiantes el enfoque por competencias
	d	3	Organizar (capacidad para estructurar, organizar y distribuir los recursos de que dispone para alcanzar los objetivos) de tu tiempo y trabajo.
	d	4	Capacidad para organizar equipos de trabajo
	d	5	Capacidad de negociación (en asuntos de clase, procurando su mejor logro)
	d	6	Resolución de problemas (capacidad para analizar situaciones y tomar decisiones, llevándolas a la práctica de manera efectiva), en materias de clase, en las prácticas.
f		7	Competitividad (consecución de un objetivo con mejores resultados que los demás)
	d	8	Mantenimiento de su rendimiento habitual (en situaciones adversas o conflictivas)
	d	9	Actuar con desenvoltura y firmeza en las situaciones de tensión
	d	10	Capacidad para trabajar en equipo
f		11	Aceptar con facilidad nuevas responsabilidades
	d	12	Resultado de exámenes últimos de los alumnos
	d	13	Capacidad de innovación en las prácticas o trabajos
f		14	Valoración de los resultados académicos
	d	15	Facilidad para relacionarte con tus compañeros
	d	16	Comunicación (capacidad para relacionarte haciéndote entender y escuchando a los demás)
f		17	Capacidad para que los alumnos acepten tus propuestas
f		18	Actualmente cuenta con el diplomado en Competencias
f		19	Actualmente cuenta con el diplomado en Tutorías
	d	20	Como docente hablas un segundo idioma
f		21	Toma cursos de actualización
f		22	Capacidad de adaptación a nuevas situaciones (cambio de horario, nuevos profesores).
f		23	Se siente satisfecho con su trabajo

Tabla 3.1. Traducción del concepto o la variable operacionalizada a indicadores de los docentes Elaboración propia. 2016.

Operacionalización de los indicadores	Área de estudio
Actuar en la resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia.	Desempeño docente
Explicar con claridad a los estudiantes el enfoque por competencias	Desempeño docente
Organizar (capacidad para estructurar, organizar y distribuir los recursos de que dispone para alcanzar los objetivos) de tu tiempo y trabajo.	Desempeño docente
Capacidad para organizar equipos de trabajo	Desempeño docente
Capacidad de negociación (en asuntos de clase, procurando su mejor logro)	Desempeño docente
Resolución de problemas (capacidad para analizar situaciones y tomar decisiones, llevándolas a la práctica de manera efectiva), en materias de clase, en las prácticas.	Desempeño docente
Competitividad (consecución de un objetivo con mejores resultados que los demás)	Efectividad académica
Mantenimiento de su rendimiento habitual (en situaciones adversas o conflictivas)	Desempeño docente
Actuar con desenvoltura y firmeza en las situaciones de tensión	Desempeño docente
Capacidad para trabajar en equipo	Desempeño docente
Aceptar con facilidad nuevas responsabilidades	Efectividad académica
Resultado de exámenes últimos de los alumnos	Desempeño docente
Capacidad de innovación en las prácticas o trabajos	Desempeño docente
Valoración de los resultados académicos	Efectividad académica
Facilidad para relacionarte con tus compañeros	Desempeño docente
Comunicación (capacidad para relacionarte haciéndote entender y escuchando a los demás)	Desempeño docente
Capacidad para que los alumnos acepten tus propuestas	Efectividad académica
Actualmente cuenta con el diplomado en Competencias	Efectividad académica
Actualmente cuenta con el diplomado en Tutorías	Efectividad académica
Como docente hablas un segundo idioma	Desempeño docente
Toma cursos de actualización	Efectividad académica
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones (cambio de horario, nuevos profesores).	Efectividad académica
Se siente satisfecho con su trabajo	Efectividad académica

Tabla 3.2. Tipo de variable docentes Elaboración propia. 2016

Variables	Indicador	Items	Cuestionario
Prácticas de la enseñanza que aplican los docentes	Desempeño docente	1,2,3,4,5,6,8,9,10,12,13,15,16,20	Docentes
Las intervenciones de los alumnos	Expectativas de los alumnos	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	Alumnos
Determinación de la eficacia del programa de Cultura Física	Efectividad académica	7,11.14.17,18,19,21,22,23	Docentes

Tabla 3.3. Operacionalización de las variables docentes y alumnos Fuente: Elaboración propia

	e	1	Consideración del programa académico de Cultura Física, es el adecuado para los estudiantes de Preparatoria
	e	2	Consideración de la materia de Cultura Física cumple con sus expectativas, en su formación en lo referente a capacidades físicas
	e	3	Consideración del plan de estudios de la Preparatoria es el adecuado en éste nivel educativo
	e	4	Consideración de la materia de Cultura Física que se imparte en el 3er semestre, está bien ubicado en el plan académico
	e	5	Consideración del horario de Cultura Física es el adecuado
	e	6	Consideración del desempeño Docente en la materia de Cultura Física
	e	7	Consideración de la objetividad en las calificaciones de los exámenes de la Materia de Cultura Física
	e	8	Consideración de que en los exámenes vienen los temas expuestos en la clase de Cultura Física
	e	9	Incorporación de los distintos talleres deportivos en la materia de Cultura Física
	e	10	Inclusión del taller en la materia de Cultura Física

Tabla 3.4. Traducción del concepto o la variable operacionalizada a indicadores de los alumnos Elaboración propia. 2016.

Consideración del programa académico de Cultura Física, es el adecuado para los estudiantes de Preparatoria	Expectativas de los alumnos
Consideración de la materia de Cultura Física cumple con sus expectativas, en su formación en lo referente a capacidades físicas	Expectativas de los alumnos
Consideración del plan de estudios de la Preparatoria es el adecuado en éste nivel educativo	Expectativas de los alumnos
Consideración de la materia de Cultura Física que se imparte en el 3er semestre, está bien ubicado en el plan académico	Expectativas de los alumnos
Consideración del horario de Cultura Física es el adecuado	Expectativas de los alumnos
Consideración del desempeño Docente en la materia de Cultura Física	Expectativas de los alumnos
Consideración de la objetividad en las calificaciones de los exámenes de la Materia de Cultura Física	Expectativas de los alumnos
Consideración de que en los exámenes vienen los temas expuestos en la clase de Cultura Física	Expectativas de los alumnos
Incorporación de los distintos talleres deportivos en la materia de Cultura Física	Expectativas de los alumnos
Inclusión del taller en la materia de Cultura Física	Expectativas de los alumnos

Tabla 3.5. Tipo de variable alumnos

Elaboración propia. 2016.

Con base en el padrón proporcionado por la Unidad Académica de Preparatoria, sobre un universo de 40 profesores que imparten la materia de Cultura Física, en los dos turnos, matutino y vespertino (enero 2015). En la presente investigación se realiza un estudio muestral de los profesores que imparten la materia de Cultura Física.

Materiales y métodos

Con base en el padrón proporcionado por la Unidad Académica de Preparatoria, específicamente el Programa Académico de Preparatoria IV, perteneciente a la Preparatoria IV, sobre un universo de 1585 alumnos, en los dos turnos, matutino y vespertino, de los cuales 561, están inscritos en el 3er semestre, mismos que llevan la materia de Cultura Física (enero 2015). En la presente investigación se realizó un estudio muestral de los alumnos inscritos en la materia de Cultura Física.

En la presente investigación se realizó un estudio muestral de los profesores que imparten la materia de Cultura Física y a los alumnos del 3er y 4º nivel.

Asimismo con base en los registros de la Unidad Académica de Preparatoria, se encuentran registrados 40 docentes que

imparten la materia de Cultura Física, a los cuales se les entrevistó, para determinar el desempeño docente y la efectividad académica, determinar el grado de aplicación de las técnicas de Cultura Física e indagar si es el que se adapta a las necesidades de los alumnos, con el propositivo de realizar una propuesta al plan de estudios para su reestructuración, donde se incluya el taller de baile.

Materiales

El trabajo de la aplicación de la encuesta a los profesores y alumnos se desarrolla en la Universidad Autónoma de Zacatecas, en las Unidades Académicas de Preparatoria, por lo que la Población está formada por los Docentes de la materia de Cultura Física, siendo la investigación tanto de fuentes primarias (encuestas y entrevistas) como fuentes secundarias.

Diseño del cuestionario

En esta investigación se buscó que la Unidad Académica de Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas y el Consejo Académico, permitieran la aplicación de un instrumento indagatorio, que refleje la situación real del desempeño docente y efectividad académica de los docentes del Programa Académico de la Materia de Cultura Física. El cuestionario se aplicó a un grupo piloto de 7 profesores, que

corresponde a un muestreo según criterio, a efecto de que se detecten las posibles ambigüedades en las preguntas enmarcadas en el cuestionario (análisis de confiabilidad) para posteriormente aplicarlo a 37 Docentes que forman parte del Consejo Académico de la materia de Cultura Física.

Las preguntas débiles o que no reflejen la intención del conocimiento de causa de la investigación o que en su caso reformen o distorsionen el sentido de las mismas fueron rechazadas y solamente se manejaron aquellas que muestren comprensión y que no provoquen confusión a los encuestados.

En suma, la encuesta demostró el sentido relevante que finalmente se acerque a la medición. Las fallas más sobresalientes en una encuesta son aquellas que son incapaces de proporcionar información a ser medida, para ello es necesario compilarlas y presentarlas en un cuestionario definitivo que demuestre igualdad de conocimiento para ser distribuidas en todo tipo de profesores y que éstos, preferentemente sean componentes de la muestra representativa aplicable al cuestionario.

El cuestionario consta de segmentos a saber: las preguntas tienden hacia la orientación de las generalidades de los

docentes, relación que tienen estos con la Materia de Cultura Física.

La escala que se utiliza representa una periferia del 1 al 6, en donde 1: Siempre, 2: La mayoría de las veces, 3: Algunas veces, 4: Raramente, 5: Extraordinariamente, 6: Nunca.

Por lo tanto, hay oportunidad de que se proporcione información eficiente y que toda ésta sea aprovechada al máximo, para la contribución del conocimiento de la Academia de la Materia de Cultura Física. Estas evidencias comentadas aquí indican que existe transparencia y flexibilidad en el manejo de los conceptos que se convertirán en datos estadísticos.

La escala de medición que se trabajará, es una escala manejada con elementos intrínsecamente consistentes, sabedores que no existe la panacea de las escalas (Tull, 2007). Hay estudios convencionales sobre las escalas y son grandemente empleadas las escalas de investigación de mercados favorecidas por R. Likert y M. Stappel (Wuensch, 2005) clasificadas como ordinales y para llegar a ellas, preguntas de tipo nominal.

Trabajo de campo

El trabajo exhaustivo del levantamiento de encuestas se inició con los profesores del 3er y 4º Semestre de la de la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Análisis de confiabilidad

El análisis de fiabilidad permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que las constituyen. El análisis de confiabilidad calcula un número de medidas de confianza de escala que se utilizan normalmente y también proporciona información sobre las relaciones entre elementos individuales de la escala.

El análisis de confiabilidad permite determinar el grado en que los elementos del cuestionario se relacionan entre sí, obtener un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto e identificar elementos problemáticos que deberían ser excluidos de la escala.

Por las razones anteriormente expuestas se utiliza el modelo de confiabilidad Alfa (Cronbach), ya que es de consistencia interna, que se basa en la correlación inter-elementos promedio. Para que la prueba estadística Alfa (Cronbach) sea

confiable deberá obtenerse una calificación superior a 0.70 por lo que se emanó a realizar el trabajo del levantamiento de encuestas para el análisis de los datos y proceder con la estadística descriptiva.

El cuestionario se aplicó a un grupo piloto de 7 docentes de la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, a efecto de verificar su confiabilidad y ambigüedad en las preguntas, obteniendo el siguiente resultado:

Número de casos = 37.0 Número de Items = 30

Alfa = 0.8617

Habiéndose encontrando en este análisis sistemático de confiabilidad una calificación superior a 0.70, se encuentra que el 86.17% demuestra un entendimiento entre el investigador y el encuestado, información con la que se procedió a realizar el trabajo estadístico, vía el levantamiento de las encuestas y su posterior análisis y discusión de resultados. Ver Tabla 3.6.

Análisis de fiabilidad.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	No. de elementos
0.8617	37

Tabla 3.6. Análisis de confiabilidad

Fuente: elaboración propia, 2016.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se fundamentó en el capítulo correspondiente a la metodología empleada, la presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo. El producto de una investigación de corte cuantitativo es un informe en el que se muestra una serie de datos clasificados y las características de los mismos organizados; además de estudiar la asociación o relación entre las variables que han sido cuantificadas (Domínguez, 2007).

Estadística descriptiva

Según Hernández Sampieri, et al., (2006) la estadística no es un fin sino una herramienta con el propósito de evaluar los datos, ya que el investigador busca describirlos para después efectuar análisis estadístico y relacionar sus variables, para lo cual se emplea la estadística descriptiva que se logra al describir la distribución de las puntuaciones ó frecuencias de cada variable.

Una vez que se terminó el trabajo de aplicación de encuestas, las variables respuesta fueron operadas en una base de datos dinámica, que tiene como finalidad realizar el análisis de la estadística descriptiva de los datos, escindiéndolos en indicadores, que serán parte fundamental para la comprobación de la hipótesis, el primer indicador es desempeño docente, el segundo indicador son las expectativas de los alumnos, estos conforman la variable independiente de la hipótesis planteada, el tercer indicador es efectividad académica, este atiende a la variable dependiente de la hipótesis.

Los indicadores se describen en la siguiente sección, detallándose lo más relevante de los 37 docentes de la

Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas encuestados.

La mayoría de las variables se miden de acuerdo a la siguiente escala 1: siempre, 2: la mayoría de las veces, 3: algunas veces, 4: raramente, 5: extraordinariamente y 6: nunca, las que corresponden a las preguntas realizadas mediante la escala de Likert (Kinnear, 1996), salvo algunos casos, donde la pregunta es más específica.

Desempeño docente Académico

El desempeño docente es evaluado por medio de un proceso sistemático de obtención de datos con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo en los alumnos, del despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con los alumnos. (Valdés, 2000)

Con la intención de evaluar el indicador del Desempeño Docente se realizaron catorce preguntas a los docentes de la Preparatoria que imparten la materia de Cultura Física, en un 50% las respuestas oscilaron entre “Algunas veces” y “Raramente”, el otro 50% las respuestas de los docentes

encuestados oscilaron entre “Siempre” y “La mayoria de las veces” como se observa en la Tabla 4.1. Anexo V.

Resolución de Conflictos

La capacidad para resolver conflictos es una de las cualidades que son necesarias ante cualquier situación para elegir una actitud de mejora para prevenir este tipo de situaciones y tomar decisiones, llevándolas a la práctica de manera efectiva, en materias de clase y en las prácticas, en este sentido los docentes adujeron que “Siempre” 9 (24.3 %), están preparados en la resolución de conflictos y “Nunca” 4 (10.8%) que no están preparados para situaciones inesperadas. Véase Tabla 4.2 y gráfica 4.2. Anexo V.

4.2.2. Enfoque por competencias

Contempla la estructura curricular orientada a brindar a los estudiantes una formación integral, polivalente, flexible y pertinente al considerar el equilibrio de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores en los procesos formativos incluyendo a los estudiantes en el enfoque en competencias en este sentido de los docentes entrevistados mencionaron “Extraordinariamente” 9 (24.3 %) hacen

participes a los estudiantes de este concepto. Véase Tabla 4.3. y gráfica 4.3. Anexo V.

4.2.3. Organización de recursos

Organización de recursos para adquirir la capacidad de estructurar, emprender y distribuir los recursos de que dispone para alcanzar los objetivos del tiempo y trabajo en la planificación de equipo, materia prima, inversión y tecnología en este rubro los docentes entrevistados indicaron que "Siempre" 15 (40.5%) son organizados para alcanzar sus objetivos. Véase Tabla 4.4. y gráfica 4.4. Anexo V.

4.2.4. Equipos de trabajo

El trabajo en equipo es un factor muy importante en el aprendizaje de cualquier materia. Pero su valor aumenta cuanto más diferente sea este mismo equipo, desde el punto de vista intelectual, social, de género. Para conseguirlo, el docente debe partir de preguntar a los alumnos sus preferencias personales y afinidadesen este aspecto de los docentes entrevistados adujeron que "Siempre" 17 (45.9%) tienen la capacidad de organizar equipos de trabajo en lo que "Raramente" 3 (8.1%) docentes mencionan que han tenido

problemas con los alumnos en los trabajos de equipo. Véase Tabla 4.5. y gráfica 4.5. Anexo V.

4.2.5. Capacidad de negociación

Capacidad para llegar acuerdos a través del intercambio de información, debate de ideas y utilización de estrategias efectivas con los alumnos de intereses diversos, diferentes a los nuestros o incluso contrapuestos en este sentido los docentes entrevistados adujeron que “La mayoria de las veces” 9 (24.3%), tiene la capacidad de llegar acuerdos con los estudiantes. Véase Tabla 4.6. y gráfica 4.6. Anexo V.

4.2.6. Resolución de problemas académicos

Los docentes están obligados a entregar los resultados de los exámenes a los alumnos, a los padres de familia y a la Secretaria Académica para revisar la situación académica de los alumnos, así como de entregar en tiempo y forma en este sentido de los docentes entrevistados mencionaron que “Siempre” 27 (73.0%) entregan en tiempo y forma. Véase Tabla 4.7. y gráfica 4.7. Anexo V.

4.2.7. Rendimiento en situaciones conflictivas

Las relaciones humanas como en toda organización tienen sus dificultades ya que las personas tenemos diferente cultura y valores, y en ocasiones tenemos el conflicto de relacionarnos con nuestros compañeros de trabajo en este aspecto de los docentes entrevistados mencionaron que “Nunca” 10 (27.0%) tienen problemas de relación laboral. Véase Tabla 4.8. y gráfica 4.8. Anexo V.

4.2.8 Situaciones de tensión

Capacidad para mantener la calma y el nivel de eficacia en situaciones de presión, oposición, desacuerdo y de dificultades o fracasos, liberando la tensión de una manera aceptable para los demás en este sentido de los docentes encuestados adujeron que “Siempre” 11 (29.7 %) actúan con desenvoltura y firmeza en situaciones de tensión. Véase Tabla 4.9. y gráfica 4.9. Anexo V.

4.2.9. Trabajo en equipo

El trabajo en equipo es la capacidad para cooperar eficazmente con otros, armonizando intereses en la consecución de objetivos comunes de los docentes entrevistados adujeron

“Siempre” 18 (48.6 %) trabajan en equipo. Véase Tabla 4.10 y gráfica 4.10. Anexo V.

4.2.10. Presentación de resultados

Capacidad para identificar, priorizar y secuenciar las tareas de forma autónoma y eficiente organizando y presentando los resultados con evidencias de los alumnos durante el semestre, en este aspecto los docentes entrevistados mencionaron que “Siempre” 28 (75.7 %), al finalizar cada periodo entregan portafolio de evidencias y resultados por alumno así como otros docentes entrevistados adujeron que “La mayoria de las veces” 9 (24.3 %) de ellos entregan portafolio de evidencia. Véase Tabla 4.11. y gráfica 4.11. Anexo V.

Innovación en las prácticas o trabajos

La Innovación en las prácticas o trabajos es la capacidad de aportación de nuevas ideas y soluciones que permitan desarrollar nuevos procesos o métodos para la mejora de trabajo y resultados, en este aspecto de los docentes encuestados mencionaron que “La mayoria de las veces” 8 (21.6%), tienen la capacidad de innovación en las prácticas y trabajos. Véase Tabla 4.12. y gráfica 4.12. Anexo V.

Relaciones con los compañeros de trabajo

Las relaciones con los compañeros de trabajo y la facilidad de relacionarse con los demás y tener las habilidades para entablar una buena relación laboral para trabajar en conjunto en el trabajo de academia, en este sentido los docentes entrevistados adujeron que "Algunas veces" 9 (24.3 %), cuentan con estas habilidades interpersonales de compañerismo. Véase Tabla 4.13 y gráfica 4.13. Anexo V.

Capacidad de Comunicación

La comunicación es la capacidad para transmitir información, ideas y opiniones de forma clara y convincente siendo receptivo a las ideas y opiniones de las personas en general a grupos de interés en este aspecto de los docentes entrevistados "Siempre" y "La mayoria de las veces" 27 (72.9 %) cuentan con la capacidad de hacerse entender y escuchan a los demás. Véase Tabla 4.14. y gráfica 4.14. Anexo V.

Dominio de otro idioma

El dominio de otro idioma de acuerdo a la OCC Mundial, el dominio del inglés es un aspecto relevante para la inserción de los universitarios en el entorno laboral ya que permite obtener becas e intercambios estudiantiles y también incrementar las

probabilidades de un mejor empleo en este sentido de los docentes entrevistados mencionaron que el nivel “Alto” 11 (29.7%), “Medio” 15 (40.5 %), “Bajo” 11 (29.7 %), de la lengua extranjera como dominio de un segundo idioma. Véase Tabla 4.15. y gráfica 4.15. Anexo V.

Efectividad académica

El término “efectividad académica” se usa en su sentido más amplio, significando el conjunto de características y conductas de los docentes en todos los niveles educativos que permitan a los estudiantes alcanzar los resultados deseados, que pueden incluir el logro de objetivos de aprendizajes específicos, además de objetivos más amplios como la capacidad para resolver problemas, pensar críticamente, trabajar colaborativamente y transformarse en ciudadanos efectivos. (Shannon, 1994).

Con el propósito de medir la efectividad académica de los docentes que imparten la materia de Cultura Física de la Unidad Académica de Preparatoria IV, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, se les hicieron nueve preguntas.

Consecución de objetivos

La competitividad representa un papel muy importante en cualquier organización y representa la capacidad de mantener sistemáticamente ventajas que la permitan tener la consecución de objetivos con mejores resultados que los demás en este sentido los docentes entrevistados adujeron que “Extraordinariamente” 9 (24.3 %), compiten para lograr la consecución en sus logros, véase Tabla 4.17. y gráfica 4.17. Anexo V.

Nuevas responsabilidades

La responsabilidad ante el trabajo académico como expresión en el desempeño laboral representa la esencia en la formación en el trabajo educativo con el objetivo de exterioriza actitudes que fortalezcan nuevas responsabilidades en este aspecto los docentes entrevistados respondieron que “Siempre” 29 (78.4%) aceptan tener nuevas responsabilidades. Véase Tabla 4.18. y gráfica 4.18. Anexo V.

Valoración de resultados académicos

La valoración de los resultados académicos en cuanto a la eficiencia terminal del semestre de los estudiantes para analizar los resultados obtenidos en cuanto a calificación,

comportamiento, asistencia, en este aspecto todos los docentes entrevistados mencionaron “Siempre” entregan resultados obtenidos, en virtud de que así lo exige la legislación universitaria. Obsérvese Tabla 4.19. y gráfica 4.18. Anexo V.

Propuestas a los alumnos

El docente debe de adquirir la capacidad de dialogar con los alumnos para llegar a acuerdos dentro del salón de clases en donde ambas partes se sientan satisfechos tomando en cuenta rasgos de cultura, equidad, autonomía, genero para realizar un trabajo en armonía en este aspecto los docentes entrevistados adujeron que “Siempre” 21 (56.8%) toman en cuenta las decisiones de los alumnos. Véase Tabla y gráfica 4.20. Anexo V.

Diplomado en Competencias

El diplomado en competencias es para contribuir a la formación profesional del docente al análisis de la experiencia colectiva o individual involucrando a los docentes a la aplicación de nuevos métodos y estrategias para generar prácticas pedagógicas innovadoras para un crecimiento en el aprendizaje en este sentido los docentes entrevistados mencionaron que el 56.8 % cuenta con el diplomado en competencias. Obsérvese Tabla y gráfica 4.21. Anexo V.

Diplomado en Tutorías

El diplomado en Tutorías sirve para la formación docente ya que la tutoría académica ha sido un elemento gestor de nuevas realidades en los procesos educativos, donde estimula las capacidades de pensamiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas en los estudiantes, de los docentes entrevistados el 51.4% informan que cuentan con el diplomado en tutorías. Véase Tabla y gráfica 4.22. Anexo V.

Cursos de actualización

Tomando en cuenta la Reforma Integral Media Superior donde exige la formación continua de los docentes en los que se refiere a los cursos de actualización para que trascienda en las prácticas tradicionales de la enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes en este sentido los docentes entrevistados adujeron que “Extraordinariamente” 15 (40.5 %) se siguen actualizando y preparando para una mejor educación. Véase Tabla y gráfica 4.23. Anexo V.

Capacidad de adaptación

La capacidad de adaptación de un sistema humano o natural para ajustarse al cambio y tener un acceso, control que puedan

tener sobre los recursos naturales, sociales, físicos para adaptarse a los lineamientos de la Institución en este sentido los docentes entrevistados mencionar que “Siempre” 21 (56.8%) se adaptan a cambios. Como se aprecia en la Tabla y gráfica 4.24. Anexo V.

Satisfacción en el trabajo

La satisfacción en el trabajo puede definirse como el grado en el cual una persona se identifica con su trabajo, participa activamente en él y considera su desempeño importante para la valoración propia, así como la actitud general del individuo hacia su empleo en este aspecto los docentes entrevistados mencionaron que “La mayoria de las veces” 11 (29.7 %) se sienten satisfechos por su trabajo. Véase Tabla y gráfica 4.25. Anexo V.

Expectativas de los alumnos

Con el propósito de conocer la opinión de los estudiantes de Preparatoria que cursan la materia de Cultura Física, en este trabajo, se presentan los resultados de la encuesta sobre el desempeño docente, programa académico de cultura física, las expectativas de los propios alumnos y la inclusión de talleres deportivos a la materia de Cultura Física.

4.4.1 Consideración del Programa Académico de Cultura Física.

En lo concerniente a la consideración de que si el programa de Cultura Física es el adecuado para los estudiantes de la Preparatoria, de los alumnos encuestados adujeron que "Siempre" 38(45.8%) es el adecuado. Como se observa en la Tabla 4.27. y se confirma en la Gráfica 4.27. Anexo V.

Se plantea que la práctica de la Cultura Física no tiene un fin exclusivamente competitivo orientado a generar atletas de alto rendimiento. También atiende demandas que están al servicio del bienestar humano, de la salud y de la estética. La actividad física debe servir de medio para satisfacer demandas de recreación y expresión corporal y para incursionar en el mundo del deporte, demostrando, eventualmente, capacidades sobresalientes.

La nueva propuesta curricular para Cultura Física favorece la formación de seres autónomos, capaces de usar sus conocimientos (conceptos y explicaciones) en la satisfacción de demandas de bienestar y dotados de una fuerte motivación hacia la superación, todo ello en concordancia con sus aptitudes o fenotipologías (predisposición hereditaria y experiencias de su interrelación con el medio circundante). No

se trata solo de formar atletas de alto rendimiento, tampoco de formar fanáticos de una disciplina. La intención es respetar las capacidades y/o aptitudes vocacionales para satisfacer necesidades de bienestar personal y social. Por otro lado, la Cultura Física también puede ser un espacio para nuevas experiencias cognitivas y para generar nuevos saberes.

4.4.2. Expectativas de Cultura Física

Consideración de los alumnos de la Preparatoria de la U.A.Z., en lo relativo a si la materia de Cultura Física cumple con sus expectativas en su formación en lo referente a sus capacidades físicas ya que en este esfuerzo intelectual para saber si la materia de Cultura Física cumple con las expectativas en su formación, en lo referente a las capacidades físicas, 38 (46.3%) mencionaron que “Siempre”, como se percibe en la Gráfica 4.28. y se distingue en la Tabla 4.28. Anexo V.

Las Expectativas de la formación del alumno expresan metas mínimas a alcanzar al concluir cada etapa de aprendizaje. Deben expresar qué se espera (*expectativa*) y hacia dónde se dirige el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las expectativas en la formación del estudiante se considera como una meta a la cual arribar después de haber

trabajado determinados contenidos con estrategias didácticas que garantizan la adquisición de competencias.

Las expectativas son la expresión de las competencias (o capacidades complejas de aplicación a todas las circunstancias de la vida) que se espera que los alumnos logren después de un trayecto formativo en un determinado espacio curricular, área o disciplina, respetando el contexto socio cultural y las particularidades individuales.

4.4.3. Consideración del Plan de Estudios de la Preparatoria

En este estudio al analizar si el alumno considera que plan de estudios es el adecuado, 45 alumnos (54.9%) mencionaron que "Siempre" y la "Mayoría de las veces" respondieron 25 (30.5%) y 12 (14.6%) indicaron que "Algunas veces", como se avizora en la Gráfica 4.29. y en la Tabla 4.29. Anexo V.

El plan de estudio brinda directrices en la educación**:** los docentes se encargarán de instruir a los estudiantes sobre los temas mencionados en el plan, mientras que los alumnos tendrán la obligación de aprender dichos contenidos si desean graduarse.

En el desarrollo de un plan de estudio se incluye, además de la formación, el entrenamiento de los futuros profesionales. Esto

quiere decir que, junto a las técnicas particulares de cada disciplina, se busca que el estudiante adquiera responsabilidad acerca de su futuro como profesional y la incidencia que tendrá a nivel social.

Cabe destacar que un plan de estudio también puede recibir el nombre de currículo o currículum. Este término latino significa *"carrera de la vida"*; por lo tanto, el plan de estudio supone una *"carrera"* donde la meta es la graduación u obtención del título.

La noción de plan de estudio trasciende a la de programa educativo. El programa supone un listado con los contenidos que deben ser enseñados; el plan de estudio también se encarga de determinar cómo será la instrucción y explica por qué han sido seleccionados esos contenidos.

Es importante tener en cuenta que los Planes de Estudio cambian con el tiempo, ya que deben ser adaptados a las nuevas circunstancias sociales y actualizados para que la formación de los estudiantes no pierda valor.

4.4.4. Ubicación de la materia de Cultura Física en el Plan Académico.

En esta tesis, al hacer un análisis de si el alumno considera que la materia de Cultura Física que se imparte en el tercer semestre está bien ubicada, en el plan de estudios de la propia Preparatoria de la U.A.Z. 44 alumnos (53.7%) aludieron que "SI", como se precisa en la Gráfica 4.30. y en la Tabla 4.30.

La Educación Física es la disciplina cuyos contenidos, actividades y ejercicios físicos se seleccionan para proporcionar al alumno los elementos substanciales que le permitan obtener una mejor calidad de vida. La organización del contenido de esta asignatura se hizo tomando en cuenta lo anterior y considerando las nociones básicas y principios integradores de la misma.

4.4.5. Consideración del Horario de la materia de Cultura Física

En este trabajo de investigación, se realiza un estudio de si el alumno considera que el horario de materia de Cultura Física que se imparte en el tercer semestre es el adecuado, 42 alumnos (51.2%) aludieron que "Si", como se presenta en la Gráfica 4.31. y en la Tabla 4.31. Anexo V.

Es importante el horario en el cual se imparte la materia ya que en ocasiones las clases se imparten en diversos horarios en los cuales los alumnos están cansados sin obtener el mismo rendimiento.

4.4.6. Consideración del Desempeño Docente

La evaluación al Desempeño Docente por parte de los alumnos se lleva a cabo al término del semestre de acuerdo a los lineamientos del Programa de estímulos al desempeño docente, como conjunto de acciones que se realizan dentro y fuera del aula destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes, los alumnos encuestados consideraron que es "Excelente" 57 (69.5%) el desempeño docente. Como se demuestra en la Tabla y Gráfica 4.32. Anexo V.

4.4.7. Objetividad en las calificaciones

En la consideración de los alumnos que si los docentes son objetivos al evaluar adujeron que "Siempre" 48 (58.5%) son objetivos ya que los exámenes tienen un protagonismo académico, unas peculiaridades de formato y una trascendencia en la cual se evalúa al estudiante. Obsérvese Tabla y Gráfica 4.33. Anexo V.

4.4.8. Consideración de los temas expuestos en los exámenes

La consideración de los temas expuestos en los exámenes es un factor importante en donde el docente debe incluir los contenidos tratados en clase para una mejor evaluación, de los alumnos encuestados indicaron que “Siempre”, 67 (81.7%) consideran los temas expuestos en los exámenes que realizan. Véase Tabla y Gráfica 4.34. Anexo V.

4.4.9. Incorporación de distintos talleres deportivos

En lo referente a que si el estudiante considera que se deben incluir distintos talleres deportivos en el Programa Académico de Cultura Física, respondieron 48 (58.5%) que “SI”, véase Tabla 4.9.9 y Gráfica 4.35. Anexo V.

El deporte desarrolla capacidades como percepción espacial, coordinación, agilidad y equilibrio, a nivel social un desarrollo más en su formación, y que mejor que el alumno se incorpore al taller de su elección.

4.4.10. Inclusión de taller en la materia de Cultura Física

En lo referente a que si el estudiante considera que se deben incluir talleres en el Programa Académico de Cultura Física, respondieron 62, (75.6%) que el taller de baile es el favorito de su elección, véase Tabla 4.36. y Gráfica 4.36. Anexo V.

Es importante contemplar las condiciones adecuadas para la ejecución del taller de baile, brindar la posibilidad al alumno de lograr un acondicionamiento físico por medio de ejercicios para fuerza, coordinación, equilibrio y ritmo. Además, que le permiten manejar las técnicas del taller de baile, para la construcción de composiciones coreográficas. Las ventajas son que el taller de baile contribuye a ejercitar la coordinación y agilidad de movimientos, así como el equilibrio. Además, favorece la tonificación de la piel y aumenta el drenaje de líquidos y toxinas.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

Respecto de las conclusiones y recomendaciones Schmelkes y Elizondo Schmelkes (2010) señalan que: la primera es para presentar la acumulación de las respuestas al planteamiento del problema de investigación, mismas que han de permitir asegurar al lector que se cumplió el objetivo y la hipótesis; en relación a la segunda nos dicen que son los deseos y las inquietudes relacionados con el problema que surgieron durante y después de realizar el estudio; motivo por el cual y a fin de dar cumplimiento con lo anterior, en este apartado se retoman las preguntas de investigación, la definición del problema, el propósito de su estudio, la aceptación o no aceptación de la hipótesis y la conclusión.

Dentro de esta investigación se realizó actividades documentales, de campo y de modo sistemático con el propósito de fomentar la cultura física.

Producto de la investigación no experimental - transeccional, utilizando el instrumento denominado cuestionario, partiendo de las variables operacionalizadas, y una vez analizados y discutidos los datos se llegó a las siguientes conclusiones:

5.1. Desempeño docente

Respecto a la actuación en la resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia, las respuestas obtenidas por los entrevistados fueron “algunas veces” con una desviación que presentan los datos en su distribución de 1.696 (ver Tabla 4.1. Anexo V) lo que concluyó que el 40.5% están preparados para resolver los conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia, lo que sugiere que se cuenta con docentes con capacidad para resolver conflictos en forma interpersonal, ya que forma parte de una de las cualidades de lo que denomina inteligencia emocional que son necesarias en la persona a fin de ser más eficientes, aunque falta reforzar esta técnica, ya que todos tienen capacidad para aprender ciertas habilidades.

En lo concerniente a si el docente explica con claridad a los estudiantes el enfoque por competencias, los maestros entrevistados mencionaron que lo hacen “raramente”, con una desviación típica de los datos de 1.76 (ver Tabla 4.1. Anexo V) lo que apunta que el docente no explica el concepto de competencias, ya que es pilar del desarrollo curricular y el incentivo tras el proceso del cambio, ya que se define como la mejora de las capacidades complejas que permitan a los

estudiantes pensar, actuar y utilizarse para explicar que es lo que está sucediendo.

En la organización, que es la capacidad para estructurar, organizar y distribuir los recursos de que disponen para alcanzar los objetivos de su tiempo y trabajo, las respuestas de los maestros de la Unidad Académica de Preparatoria IV, fueron “La mayoria de las veces” (75.6%, ver Tabla 4.4. Anexo V) con una desviación de los datos de 0.855, lo que concluyó que los docentes utilizan los recursos disponibles.

Siendo la capacidad para organizar equipos de trabajo, una de las técnicas instruccionales más importantes, se observó que los docentes mencionaron (75.6%, ver Tabla 4.5. Anexo V) que tienen la herramienta para unificar criterios, así como para conseguir que los alumnos no se dispersen entre la gran diversidad de estructuras y alcancen metas en común.

Los docentes en lo referente a la capacidad de negociación en asuntos de clase procurando su mejor logro, adujeron que solo “Algunas veces” (ver Tabla 4.6. Anexo V) lo efectúan lo que se concluyó que el docente experimenta una profunda indiferencia respecto a esta capacidad, él mismo está consciente de que en ocasiones no le es posible de llegar a

acuerdos con los estudiantes, ya que solo el 16.2% mencionó que “Siempre” lo realizan.

En relación a la resolución de problemas, capacidad para analizar situaciones y tomar decisiones, llevándolas a la práctica de manera efectiva, en materias de clases y en las prácticas, se concluyó que los docentes afirman que cuentan con la preparación, habilidades y capacidades en este rubro, en virtud de que, en los resultados de la encuesta aplicada a los docentes, se encuentra en “Siempre” y “La mayoría de las veces” con un 100% (Ver tabla 4.7. Anexo V).

En cuanto al mantenimiento de su rendimiento habitual en situaciones adversas o conflictivas, los docentes de Cultura Física en sus relaciones humanas, señalan una apatía, en vista de que el resultado de la encuesta, de acuerdo a las respuestas de los maestros, se encuentra oscilando entre “Algunas veces” y “Raramente”, con una desviación de los datos de 1.944 (Ver tabla 4.1. Anexo V).

Situación igual se presenta en la actuación con desenvoltura y firmeza en situaciones de tensión, lo que se concluyó que los docentes no cuentan con la capacidad para mantener la calma y el nivel de eficacia en situaciones tensión, ya que los

resultados obtenidos oscilan entre “Algunas veces” y “Raramente”, con una desviación de los datos de 1.920 (Ver tabla 4.1. Anexo V).

En lo referente a si el docente cuenta con la capacidad de trabajar en equipo, se determinó de acuerdo a las respuestas de los maestros (81%, ver tabla 4.10. Anexo V) que si cooperan eficazmente con otros docentes para lograr objetivos comunes.

En lo concerniente a si el docente presenta los resultados de exámenes últimos de los alumnos, los maestros si entregan los resultados de evidencias del trabajo académico realizado por los alumnos, durante el ciclo escolar (100%, ver tabla 4.11. Anexo V), lo que condujo a concluir que lo hacen porque la legislación universitaria, así lo exige.

En el aspecto de que, si el docente cuenta con capacidad de innovación en las prácticas o trabajos, se concluyó de acuerdo a los resultados obtenidos por la encuesta, mencionados por los propios docentes que no innovan ideas y soluciones que permitan desarrollar métodos para la mejora del trabajo, ya que los datos oscilan entre “Algunas veces” y “Raramente” (Ver tabla 4.1. Anexo V).

En lo relativo a qué, si el docente tiene facilidad de relacionarse con sus compañeros de trabajo, se pudo apreciar que, aunque trabajan en equipo, tienen discrepancias en algunos aspectos académicos y conflictos para llegar a ciertos acuerdos, ya que los resultados arrojaron que no se relacionan con facilidad, ya que el resultado arrojó que oscila entre “Algunas veces” y “Raramente”, solo la tercera parte (32.4%) lo realizan, (ver tabla 4.13. Anexo V).

Los docentes de la Preparatoria IV, adujeron que, si cuentan con la capacidad de comunicarse, lo que se concluyó de acuerdo a los resultados del cuestionario, en virtud de que el 72.9% puede hacerse entender y escuchar a los demás. Ver tabla 4.14. Anexo V.

El docente mencionó que el nivel del dominio de un segundo idioma, es medio, lo que se concluyó, que le falta práctica en la lengua extranjera, ya que es una necesidad tanto para los docentes como para los alumnos, como se observó en la tabla 4.15. Anexo V.

5.2. Efectividad académica

Respecto a la consecución de objetivos, para la obtención de mejores resultados académicos, se concluyó que el docente de

la Preparatoria, no cumple con las metas, de acuerdo a las respuestas de los mismos, ya que mencionaron que lo hacen “Raramente” (Ver tabla 4.16. Anexo V).

Sin embargo, en lo referente a si el docente de la Preparatoria IV, acepta con facilidad nuevas responsabilidades, se concluyó que si lo hace en el trabajo educativo, en virtud de que el 100% oscila entre “Siempre” y “La mayoria de las veces”, ver tabla 4.16. Anexo V.

Los docentes de la Unidad Académica de Preparatoria, en lo concerniente a que si realizan la valoración de los resultados académicos, se concluyó que “Siempre” (100%) presentan los resultados finales de los estudiantes, ver tabla 4.19. Anexo V.

Los docentes de la Preparatoria cuentan con capacidad para que los alumnos acepten sus propuestas, lo que se concluyó, ya que el resultado de 1.54, osciló entre “Siempre” y “La mayoria de las veces” con una desviación de los datos de 0.691, de acuerdo a la Tabla 4.16. Anexo V.

El 56.8% (ver Tabla 4.21. Anexo V) de los maestros de la materia de Cultura Física de la Unidad Académica de Preparatoria mencionaron que actualmente cuentan con el diplomado en competencias, cabe hacer la aclaración de que

es un diplomado obligatorio, ya que la Universidad Autónoma de Zacatecas, sigue el modelo basado en competencias.

El 51.4% (ver tabla 4.22. Anexo V) de los maestros de la materia de Cultura Física de la Unidad Académica de Preparatoria mencionaron que actualmente cuentan con el diplomado en tutorías, también es un diplomado obligatorio en la Universidad Autónoma de Zacatecas, para el mejor rendimiento académico de los alumnos y evitar la deserción escolar.

En lo referente a los cursos de actualización, se concluyó que los docentes de la Unidad Académica de Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, no se actualizan, la reforma integral media superior, exige la formación continua, las respuestas de los maestros en este aspecto fue de hacerlo "Raramente", (ver Tabla 4.23. Anexo V).

En lo que respecta que si los docentes de la Preparatoria, cuentan con capacidad de adaptación a nuevas situaciones, cambio de horario y aceptación a nuevos compañeros, se concluyó que si están dispuestos adecuarse a las normas y políticas de la Institución, ya que el 83.8% adujo que "Siempre"

y “La mayoria de las veces” se aplican a nuevos escenarios. (Ver Tabla 4.24. Anexo V).

En lo que concierne a si los profesores de la Unidad Académica de Preparatoria, se encuentran satisfechos en su trabajo, se concluyó que no, esto puede ser ocasionado por varios aspectos, tales como la motivación propia, remuneración económica, ya que así lo demuestran los resultados presentados en la Tabla 4.25, Anexo V, donde se observó que sienten satisfechos “Raramente”.

5.3. Expectativas de los alumnos

En lo referente a si los estudiantes consideran que el programa académico de Cultura Física, es el adecuado para los estudiantes de Preparatoria, en vista de que los resultados de los alumnos oscilan entre “Siempre” y “La mayoría de las veces” se concluyó que los estudiantes si consideran que el Programa académico de Cultura Física es el adecuado, con una desviación de los datos de 1.79, Ver Tabla 4.26, Anexo V.

Los estudiantes también consideran que la materia de Cultura Física cumple con sus expectativas, en su formación en lo referente a capacidades físicas, lo que se concluyó analizando las respuestas de los propios alumnos, los cuales oscilas entre

“Siempre” y “La mayoría de las veces”, con una desviación de los datos de 1.74, ver Tabla 4.26. Anexo V.

En este estudio de que si los estudiantes consideran que el plan de estudios de la Preparatoria es el adecuado en éste nivel educativo, se concluyó que si reflexionan que es el apropiado, ya que el 85.4% de los alumnos entrevistados respondieron que “Siempre” y “La mayoria de las veces”, Ver Tabla 4.29. Anexo V.

En cuanto a si los estudiantes consideran que la materia de Cultura Física que se imparte en el 3er semestre, está bien ubicada en el plan académico, el 53.7% mencionaron que se encuentra bien ubicada, se puede apreciar que la mitad de los estudiantes proponen que se ubique en los primeros semestres. Ver Tabla 4.30. Anexo V.

Por lo que respecta a que si los estudiantes de la Preparatoria, consideran que el horario de Cultura Física es el adecuado, los resultados (48.8%) conducen a la conclusión de que la mitad de los alumnos prefieren llevar la materia en otro horario. Ver Tabla 4.31. Anexo V.

Los alumnos de la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, consideran el desempeño Docente en la materia de

Cultura Física, 85.4% que oscila entre “Excelente” y “Muy bueno” lo que conduce a la conclusión de que el estudiante se siente satisfecho con el desempeño de sus maestros de Cultura Física. Ver Tabla 4.32. Anexo V.

Los estudiantes piensan que los maestros son objetivos al evaluarlos, ya que un 86.5% así lo consideran, lo que lleva a la conclusión de que el docente evalúa a sus alumnos en forma imparcial. Ver Tabla 4.33. Anexo V.

Considerando que las reglas de todo reactivo para la elaboración de los exámenes es incorporar los temas expuestos por los docentes, en este aspecto el 100% (Ver Tabla 4.34. Anexo V) de los alumnos opinaron que si se incluyen los contenidos vistos en clase.

En cuanto a la incorporación de distintos talleres deportivos en la materia de Cultura Física, un 58.5% adujo que le gustaría que se integraran otras opciones deportivas al programa académico de Cultura Física. Ver Tabla 4.35. Anexo V.

En lo concerniente a cuáles opciones les agradaría que se incorporaran se concluyó que es el Baile, con un 75.6%, Ver Tabla 4.36. Anexo V.

De acuerdo con las conclusiones antes citadas, se está en condiciones de decir que fue cubierto el **propósito** planteado, pues los análisis realizados establecieron pautas de ayuda tanto para los docentes de la materia de Cultura Física, como de los estudiantes; se dio respuestas a las preguntas **de investigación**, pues durante el desarrollo de la presente se consiguió conocer el desempeño académico del docente y las expectativas de los alumnos.

La **hipótesis** se aceptó, puesto que del desempeño académico y las expectativas de los alumnos depende la efectividad académica, con base en el trabajo de la aplicación de los instrumentos a los profesores y alumnos que se desarrolló en la Universidad Autónoma de Zacatecas, en la Unidad Académica de Preparatoria, por lo que la población estuvo formada por los Docentes de la materia de Cultura Física, siendo la investigación tanto de fuentes primarias, como fuentes secundarias, por consiguiente con la información que proporcionaron los docentes la cual fue eficiente y fue aprovechada al máximo para la contribución de la mejora del Programa Curricular de Cultura Física de la Unidad Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas en la cual el estudio científico dentro de la disciplina de la

metodología de la investigación arrojo resultados en determinados conceptos que comienzan a detectarse en tres niveles de concreción con respecto a su desempeño docente, expectativas de los alumnos y a la efectividad académica.

El importante nivel de participación y de implicación de los docentes que ha intervenido en cada uno de los niveles, y el grado de satisfacción mostrado ante el documento obtenido, constituyen las principales características a resaltar en su fase de elaboración. Esta implicación de los docentes en el proceso evaluación curricular supone un proceso de formación permanente en la práctica que enriquece al profesorado y toma en consideración las diversas realidades educativas.

5.4. Recomendaciones

Respecto al primer nivel de concreción del desempeño docente en lo referente a la resolución de problemas se recomienda que el docente aprenda las técnicas para mejorar en la capacidad de resolver conflictos ya que son fenómenos naturales de la vida escolar, sin embargo es un hecho básico de la vida, el docente al hacerse cargo del aprendizaje, ocurrirán conflictos que nos rodean, es una responsabilidad importante el crear una comunidad donde todos se sientan seguros, valorados y puedan aprender, los docentes deben de cooperar

con los estudiantes para que aprendan a trabajar juntos confiar el uno en el otro, ayudarse y compartir; así como reforzar la comunicación, escuchar con sensibilidad y adquirir otra habilidad muy importante como es ser más tolerantes porque los docentes como alumnos deben aprender a respetar y aprender el autocontrol de sus emociones, de esta forma se adquirirá la capacidad de resolución de conflictos para tener una Institución de calidad y una comunidad a la que se le da apoyo constante.

En lo concerniente al enfoque basado en competencias se les recomienda a los docentes explicar a los estudiantes acerca de este modelo ya que la sociedad está reclamando nuevas competencias a los profesionales y a los ciudadanos en general, que requiere el dominio de destrezas y habilidades específicas, formar sobre esas competencias en el ámbito profesional o desarrollar en el ámbito académico, para que la explicación del docente al alumno sea efectiva se les recomienda a todos los docentes ya que es obligatorio tomar el Diplomado basado en competencias para de esta manera adquirir el conocimiento para después transmitirlo.

Como se mencionó anteriormente es importante tomar el curso basado en competencias porque ayuda a que el docente

sobresalga porque que le permite reflexionar y retroalimentar sobre su acción en la docencia y plantear acciones para su mejora, para que apoye al estudiante a tener una formación integral con respecto a sus aptitudes, actitudes, destrezas.

Esto conlleva a fomentar estilos de vida saludables con hábitos que conformen las costumbres, actitudes, formas de comportamiento que asumen los alumnos ante situaciones concretas de la vida diaria, a exigir en este mundo tan cambiante la inclusión a todos los docentes a orientar su formación a un enfoque por competencias para lograr objetivos para el desarrollo crítico de los estudiantes.

La actualización constante del docente y el que se encuentren preparados en el enfoque basado en competencias para brindar una mejor formación integral en el conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores en los procesos formativos incluyendo a los estudiantes más lo referente al enfoque en competencias para la organización de trabajo de equipo, mejor negociación dentro del aula con los estudiantes, resolución de problemas académicos, rendimiento en situaciones conflictivas, innovar en las prácticas o trabajos, mejorar las relaciones con los compañeros de trabajo para trabajar en conjunto en el trabajo de academia, y en general

comunicar cualquier situación que se presente dentro de la Institución para que un programa sea eficaz aunque la mayoria de los resultados son satisfactorios en este indicador vemos algunas deficiencia en el indicador de efectividad académica ya que un bajo porcentaje de docentes no cuenta con cursos de actualización para la mejora continua como el Diplomado en Competencias y el Diplomado en Tutorías por lo que se debe reforzar estos puntos tomando dichos Diplomados ya que la Universidad Autónoma de Zacatecas realiza estos cursos periódicamente de manera gratuita en un modelo académico presencial o en línea para facilitar la participación al docente, así como situarse en las responsabilidades que como docente se tienen y así lograr la consecución de objetivos académicos, para sentir una satisfacción en el trabajo aunque algunos docentes no participan activamente en todas las actividades se deben de incorporar ya que por situaciones que se presentan se van aislando de las academias porque sienten que su trabajo no es bien valorado y remunerado, se recomienda a los docentes hacer su mejor esfuerzo en todas las actividades y hablar con los coordinadores de área acerca de sus carencias dentro del departamento de cultura física para que en conjunto busquen una solución para que los docentes se encuentren satisfechos laboralmente.

En lo concerniente a los estudiantes en este estudio se manifiesta la necesidad de realizar una propuesta de talleres recreativos en la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas donde se establece cual es la consideración de los alumnos en lo referente al programa académico de Cultura Física, obteniéndose en este rubro que la gran mayoría de los estudiantes encuestados respondieron en forma positiva hacia la consideración de la inclusión de un taller de baile, en virtud de que las tres cuartas partes de los alumnos encuestados mencionaron que consideran que se debe incluir los talleres de baile, para que se les pueda brindar la posibilidad de lograr un acondicionamiento físico por medio de ejercicios, coordinación, equilibrio y ritmo se sugiere la incorporación del taller de baile en el plan de estudios del programa de la materia de Cultura Física.

También se hace patente por medio de los métodos estadísticos univariables de análisis de confiabilidad, estadística descriptiva, por medio de una muestra, visitando los grupos del 2do y 4to Semestres de la Preparatoria IV, de la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, la consideración que tienen los estudiantes sobre el programa académico de Cultura Física, y en el cual se

sugiere analizar si es conveniente impartirlo en los primeros semestres para que se lleve una continuidad de la actividad física y analizar los horarios que se imparte la materia de cultura física por que se recomienda que se realice por la mañana para que se obtenga mejor rendimiento físico.

5.5. Contribución
Propuesta de la inclusión del taller de baile

En la actualidad nuestro medio requiere de nuevos espacios artísticos y culturales para enfrentar los retos del siglo XXI con actividades recreativas como lo es un Taller de Baile para los alumnos de la Unidad Académica Preparatoria IV de la Universidad Autónoma de Zacatecas; e incorporar el Taller al área de la Cultura Física.

La sociedad de hoy plantea exigencias en la formación y desarrollo de los estudiantes si se toma en cuenta la complejidad en que vivimos, el estrés de los estudiantes es indudable que la educación es la encargada de apoyarnos en esos cambios porque prepara a los estudiantes como agentes activos del desarrollo de la sociedad incorporando los distintos saberes que le proporciona **el arte,** la **cultura** y **el deporte son necesarios para su formación integral.**

En ese complejo proceso se forma la personalidad del estudiante donde juega un papel fundamental en relación con la orientación en general del conocimiento, los sentimientos y la actuación humana. Una posible vía para contribuir a formar un criterio valorativo en los educandos es la educación artística que tiene como contenidos a las diferentes manifestaciones artísticas, incorporándola al área deportiva la cual encontramos en el baile.

En el baile el estudiante puede apreciar la belleza donde quiera que pueda manifestarse ya sea en las diversas expresiones artísticas, en las relaciones humanas, en las relaciones con nosotros mismos y con la naturaleza de la cual formamos parte.

Es por ello que la apreciación del arte, la cultura y el deporte por medio del baile es un medio educativo, de tal manera, que se propone incorporar un taller de baile a la formación de nuestros educandos. Tomando en cuenta los lineamientos que marcan las diferentes instancias.

5.5.1. Taller de Baile Moderno

La siguiente propuesta contempla implementar en la Unidad Académica Preparatoria IV el Diseño Curricular de un Taller de

Baile Moderno incluyendo la opción adicional de una salida alterna a la Educación Física.

El taller de baile moderno es una propuesta basada en el modelo presencial cuyo objetivo es plantear una propuesta de cultura y arte para los estudiantes que profundice en el desarrollo de formación y pedagógico de educación no formal contemplando los aspectos técnicos del baile.

Mejorar las capacidades físicas (fuerza - resistencia - velocidad - flexibilidad) y las coordinativas.

Desarrollar el trabajo en equipo con el fin de realizar actividades periódicas donde se presenten los estudiantes como festivales y competencias.

Generar espacios de encuentros y relaciones culturales y artísticos desde la recreación, lúdica, ocio y tiempo libre, obteniendo beneficios a través de ejercitar nuestro cuerpo y desarrollar aptitudes de liderazgo, comunicación y creatividad.

El propósito general es presentar esta propuesta e incluirla al plan de estudios curricular incorporándola en la Academia de Cultura Física de modalidad presencial de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

La motivación para la realización de esta propuesta surge a través de los años de observación y preocupación dada la falta de actividades culturas y artísticas y por la necesidad de articular una posible solución a la carencia de oferta académica especializada ya que se pretende preparar a los estudiantes para que sean competentes y sea un recurso más a su formación.

Descripción.

Objetivo:

Fomentar el desarrollo intelectual y capacidades físicas de los estudiantes incorporando las técnicas de baile para una educación integral.

Objetivos Específicos:

Mejorar las capacidades físicas (fuerza - resistencia - velocidad - flexibilidad) y las coordinativas.

Desarrollar el trabajo en equipo con el fin de realizar actividades periódicas donde se presenten los estudiantes como festivales y competencias.

Perfil de Ingreso:

El aspirante al Taller de Baile Moderno debe de estar inscrito en la Unidad Académica Preparatoria IV así como de demostrar capacidad, iniciativa y creatividad con la disposición para llevar a cabo las actividades.

Perfil del egresado.

El egresado del Taller de Baile Moderno estará capacitado para realizar presentaciones individuales y en equipo e incluso impartir clases para desempeñarse satisfactoriamente en el campo laboral con valores humanos, sensibilidad social, capaz de trabajar en equipo, resolver problemas, responsable, con destrezas técnicas y gran capacidad creativa.

La propuesta tiene un respaldo dado por el impacto cultural y la revisión de oferta de estudios en el mercado.

Una vez aprobado este trabajo se hacen las siguientes recomendaciones, que van dirigidas al H. Consejo Académico de Unidad y al H. Consejo Universitario, así como al equipo de Directivos de la Universidad Autónoma de Zacatecas y a las y los responsables de las actividades académicas en la UAZ.

Cabe aclarar que la propuesta contempla el ampliar la oferta educativa de la Preparatoria sin que implique la contratación de más personal docente.

Propuestas:

1. Capacitar a los docentes que imparte la materia de cultura física a que se incorporen al Taller de Baile Moderno

2. Que el consejo de Academia junto con los especialistas del área, revisen y complementen esta propuesta para llevarla al Consejo de Unidad como innovación educativa.

3. El diseño del Taller de Baile Moderno debe ser elaborado como formación de competencias

4. Nombrar un comité técnico-académico de no más de 3 personas, que viabilice y acelere la concreción de la propuesta en un tiempo no mayor de 6 meses a partir de la fecha de su instalación, para la formulación del presupuesto adicional que requiere este proyecto.

Se espera que con esta propuesta se pueda realizar en gran medida el vacío de oportunidades en el área de la cultura física y arte que sea congruente con el auge de las nuevas tecnologías, y que se valga de éstas para poder llegar de

manera masificada, democrática y geográfica a la población estudiantil en esta área.

PLAN DEL CURSO

Taller de Baile Moderno

1er Semestre Ejercicios de Calentamiento Iniciación a los distintos tipos de ritmo Coreografías sencillas en grupo	**2do. Semestre** Ejercicios rítmicos con giros y vueltas Tablas con diversidad de música: jazz, dance, tecno Práctica de ejercicios expresivos Introducción a diferentes bailes: funky, hip hop, árabe, pop, ranchera, trival.
3er. Semestre Baile estático y dinámico Composición de coreografías complejas Ocupación de espacio escénico	**4to. Semestre** Coreografías individuales Coreografías en grupo Tablas aeróbicas Porras

Al final de cada semestre habrá un espectáculo de baile para que los padres de familia puedan ver los logros conseguidos. Se les enseñará la importancia del tema de vestuario y maquillaje en una puesta en escena apropiada, como parte del trabajo bien terminado. Así como un diploma de asistir al taller de baile moderno.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

Aguilar, M. J. y Ander-EGG, E. (1992). Evaluación de Servicios y Programas sociales. Madrid: Siglo XXI.

Aicinena, S. (1991). "The teacher and student attitudes toward physical education". *The Physical Education, 48,* (1), (pp 28-32).

Addine, Monarrez (2000). Seminario Institución y Currículo; Maestría en Educación

Anderser (1956). Definición del Currículo cerrado y oculto, UNESCO

American College of Sports Medicine (1990).The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness in healthy subjects. Medicine and Science Sports Exercise, 22, (2), 265-274.

Angulo, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J. Angulo y N. Blanco (Coords.) Teoría y desarrollo del currículum (pp. 17-30). Málaga: Aljibe.

Angulo, J. F., Contreras, J. y Santos, M. A. (1994). Evaluación educativa y participación democrática. En J. Angulo y N. Blanco (Coords.) Teoría y desarrollo del currículum (pp. 343-354). Málaga: Aljibe.

Alden, M.A. (1932). The factors in physical education programs that are least attractive to the college girl. Research Quarterly, 3, (pp 97-107).

Ausubel, D. P. (2011). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Arceo, F. D. B. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1(1).

Arias, A. V., Cabanach, R. G., Pérez, J. C. N., Riveiro, J. M. S., Aguín, I. P., & Martínez, S. R. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Psicothema, 12(3), 368-375.

Armenta, Z. (2011). “Ciencias de la Educación”. Enlace, México, D.F.

Arnaz (1981), El Diseño Curricular, Enlace, México, D. F.

Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. Perfiles educativos, 31(125), 76-87.

Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar (Vol. 4). Bs. As.: Aique

Biddle, S. J. (1993). Children, Exercise and Mental Healt. Internacional Journal of Sport Psychology, 24, 200-216.

Biddle, S. J. y Goudas, M. (1994). Sport, activité physique et santé chez l' enfant. Enfance, N 2-3, 135-144.

Boudon, R. (1979). "La lógica de lo social". Inacayal. Paris.

Bouet, M. (1969).Signification du sport. Paris: PUF.

Bolívar, A (1999b). La evaluación del currículum: enfoques, procesos y estrategias. En J.M. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp.365-388).Madrid: Síntesis.

Bozonnet, J. J. (1996). Sport et Societé. Paris: Le Mond Editions.

Bravo, S. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina, México, D.F.

Briggs, L.J. (1980). Handbook of procedures for the design of instruction. New Jersey: Educational Technology Publications. Brown, W. et al. (1977).Instrucción audiovisual. México: Trillas.

Brohm, J. M. (1978b). Sociología política del deporte. En Partisans: Deporte, cultura y represión (pp. 17-31). Barcelona: G. Gili.

Cagigal, J. M. (1975). El deporte en la sociedad actual. Madrid: Prensa Española.

Cagigal, J. M. (1981). ¡Oh deporte! Anatomía de un gigante. Valladolid: Miñón.

Calderón, H. y Naranjo V. (2004). “Orientación estratégica y recursos competitivos: un estudio de grandes empresas industriales en Colombia”, Bogotá, Colombia.

Calfas, K. y Taylor, W. (1994). Effects of Physical Activity on Psychological Variables in Adolescents. Pediatric Exercise Science, 6, 302-314.

Carballo, R. (1996):"Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas”. *Bordón*, 42 (4), (pp.423-431).

Casimiro, A. (1999). Efectos fisiológicos del ejercicio físico. En Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad (pp. 185-199). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo, J. (2004). Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: Agentes y Ámbitos. Madrid: Pearson Educación.

Castoriadis, C. (1977). "Proletariado y organización". Editorial Zero, Madrid.

Casanova, M.A. (1995). Teoría y práctica de la evaluación en la educación secundaria. Madrid: Escuela Española.

Casanova, M. A., &Alzina, R. B. (2012). La evaluación de las competencias básicas. Revista nº, 1.

Contreras Jordan, O. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona: INDE.

Coronel (2011), "Liderazgo Pedagógico: Un reto y una posibilidad para la mejora educativa", Universidad de Huelva.

Corral, A. J. A. (2003). Las competencias cognitivas y el perfil

del aprendiz exitoso. Investigación Educativa Duranguense, (2), 2.

Colás, M. P. (2000). Evaluación educativa: Panorama científico y nuevos retos. En T. González Ramírez (Coord.). Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico. Málaga: Aljibe.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de innovación educativa, 161, 34-39.

Cronbach, L.J. (1963). Course improvement trough evaluation. Teachers College Record, 64, 672-683

Dansereau, F., Graen, G., & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. Organizational behavior and human performance, 13(1), 46-78.

D'Amours, Y. (1988). Activité physique: santé et maladie. Bibliothéque Nationale du Québec: Ed. Québec/Amerique.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional, sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, S.A. Elfo 32; Madrid, España.

De la orden, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (ed). Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento (pp. 13-28). Granada: Grupo editorial universitario.

De Miguel, M. (2000a). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa.18* (2), 289-317.

De Miguel, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y producto. Cuadernos de la Sección de Educación, 8, 29-51.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) (1992). Madrid: Espasa Calpe.

Devis, J. (2001). Los estudios del currículum y la Educación Física. En Vázquez, B. (coord): Bases educativas de la actividad física y el deporte. (Pp 242-276). Madrid: Síntesis.

Devís, J. (1996). Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular. Madrid: Visor.

Diem, C. (1966). Historia de los deportes. Barcelona. Luis de Caralt.

Elias, N. y Dunning, E. (1992): Deporte y Ocio en el proceso de la civilización. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Escamilla, A. y Llanos, E. (1995). La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula. Zaragoza: Edelvives.

Escribá, A. y col. (1999). Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables a la práctica. Madrid: Gymnos.

Fernandez, (2004). Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 8, 1

Fernandez-Ballesteros, R. y col. (1996). Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid: Síntesis Psicológica

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Education siglo XXI, 24.

Flores (2010), Educación por competencias: mis reflexiones, Diario del Yaqui 17 de Octubre de 2010, No. 26,371, Sección Quehacer Cultural Año XVII, No. 858.

Figley, G.E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 4, 229-240.

Fonseca, C. (2011). Reforma integral de la educación media superior. Inventivo, la génesis de la cultura universitaria en Morelos, (13), 44-52.

Hannan, M. T., & Freeman, J. (1984).Structural inertia and organizational change. American sociological review, 149-164.

Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México DF: Inteligencia Educativa [Links].

Freeman, H. E. (1989). Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales. México: Trillas.

Friedman, J. (1983). "Limit price entry prevention when complete information is lacking," Journal of Economic Dynamics and Control. Elsevier.

Gagné (1980) Perspectives of currículum evaluation (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.

Gago, H (2002) Apuntes acerca de la evaluación educativa. México.

García, B. H. (2015). Competencias y tics como estrategia de Aprendizaje en el CETIS No 7. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSN: 2007-2619, (11).

García, J. (2008). "La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional". Pearson-Prentice Hall, Madrid.

García Sanz, M. P. (2003). La evaluación de programas en la intervención socioeducativa. Murcia: Diego Marín.

García Llamas, J. L. (1995). Evaluación de programas educativos. En R. Pérez Juste, J.L. García Llamas y C. Martínez Mediano, (Coords.). *Evaluación de programas y centros educativos* (pp.45-60). Madrid: UNED.

González, (2002). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje acadèmica y el natural. Revista Fuentes: Facultad de Ciencias de la

Educación.
http://www.cica.es/aliens/revfuentes/mono_01.htm

Gutiérrez, M. (2003). Manual sobre valores en la educación física y el deporte. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez, (2006). Currículo Universitario basado en competencias, memorias del seminario internacional universidad del norte, barranquilla, Colombia.

Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. J. Teaching Physical Education, 14, 478-482.

Green, J. C., &Griesinger, D. W. (1996). Board performance and organizational effectiveness in nonprofit social services organizations. Nonprofit management and leadership, 6(4), 381-402.

Griffin, P. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. Journal of Teaching in Physical Education, 4, 100-110.

Gross, J. y Humphreys, B. (1985). Evaluating Intervention Programs. Columbia University. Nueva York: Techer Collage Press.

Hamilton, Rasco, Félix (1991) A qué llamamos curriculum, Teoría y Desarrollo del Currículum. Málaga: Aljibe, pp. 17-29.

Hendry, D. (1981). Interpreting econometric evidence: Consumers' expenditure in the UK. European Economic Review, 16, (pp 177-192).

Hendry, L.B. (1975). The role of the physical education teacher. Review of Educational Research, 17, 2, 115-121.

Hernández, R., (2006). "Metodología de la Investigación". Mcgraw - hill Interamericana de México, S.A. de C.V., Colombia

Hernández Álvarez, J. L. y Martínez de Haro, V. (2008). La Educación Física en la Educación Secundaria en el marco de la nueva Ley Orgánica de Educación: análisis y reflexiones. Revista Española de Educación Física y Deportes, 8, 11-26.

Hernández yTobón, S. (2008). Evaluación por competencias. In Primer Congreso Internacional "Competencias en la Educación del Siglo XXI.

Hilgard, E. B. H (1979) Teorías del aprendizaje. Editorial Trillas. México.

Hurtado, B. (2003). Reseña Histórica de la Universidad Autónoma de Zacatecas. UAZ, Zacatecas.

Jackson, P. W. (1992). Handbook of Research on Curriculum. American Educational Research Association. New York: MacMillan.

Kenneth, M. (2003). "La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza". Morata. Madrid.

Kirk, D. (1990).*Educación física y currículum.* Valencia: Universidad de Valencia

Lázaro Martínez, Á. (2010). Notas para un cuento mítico sobre tutoría.

Levy, L. y Anderson, L. (1980). La tensión psicosocial. Población, ambiente y calidad de vida. México: El Manual Moderno.

López Mojarro, M. (1999). A la calidad por la evaluación. Madrid: Escuela Española.

López Romito, F. S. (2003). Evaluación de la Calidad del sistema Nacional de Formación Profesional. Bordón, 55 (3), 461-466.

Luke, M., y Sinclair, G. (1991). "Gender difference in adolescents attitudes toward school physical education". Journal of Teaching in Physical Education, 11, (pp 31-46).

Luke, M y Cope, L. (1994).Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. Physical Educator, 51, 2, (pp 57-66).

Marines, M. D. S., Heredia, N. G., Solís, L. E., & Mena, D. A. (2014). Taller Multidisciplinario para el Desarrollo de Competencias de Comunicación Lingüística de la Investigación. Formación universitaria, 7(2), 41-50.

Martínez Mediano, c. y González Galán, A. (2001). La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos. Madrid: UNED.

Mesa, M. D. C. C., Guzmán, M. E. G., & Vázquez, C. C. (2009). Técnicas para promover el aprendizaje significativo en Educación Física: Los Cmap-Tools. Retos: nuevas

tendencias en educación física, deporte y recreación, (16), 58-62.

Mimeo, (1975) Filosofía y política de la enseñanza media superior. Taller. DIE-CINVESTAV.

Moreira, M. A. (1993). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. Recuperado de http://www. if. ufrgs. br/~ moreira/apsigsubesp.pdf.

Moreno, M. C. M. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos. Educere, 13(47), 919-930.

Municio, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad.

Revista Complutense de Educación. 15 (2), 485-508.

Narro (2011) Reforma Educativa para el Rezago

Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Mensajero

Navío Gámez, A. (2000). Recopilación bibliográfica sobre competencias. In Educar (pp. 089-97).

Norris, N. (1998). Curriculum evaluation revisited. *Cambridge Journal of Education,* 28 (2), 207-219.

Nuviala, A. N. (2004). La acción tutorial en la actividad física. Lecturas: Educación física y deportes, (75), 21.

Orozco, J. F. G., Cázarez, R. L. U., & Núñez, M. E. C. Herramientas para la evaluación educativa: el Observatorio para la educación en ambientes virtuales. Investigación e innovación en sistemas y ambientes educativos, 129.

Oviedo Ariza, A. C. (2013). Modelo Fuzzy para el proceso de selección de personal aplicado en la organización Serdan SA.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018; Gobierno de la Republica; http://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/PLAN_NACIONAL_DE_DESARROLLO_2013-2018_0.pdf

Plan Estatal de Desarrollo (2011-2016); Gobierno del Estado

Palmero, M. L. R. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. Investigació

i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1), 29-50.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, CA: Sage.

Pérez, N. P., & Sánchez, A. M. P. (2008).Diferencias en el perfil de competencias personales y socioemocionales en estudiantes universitarios de ciencias y educación. Summa Psicológica, 5(1), 33-44.

Pérez Juste, J. L. García Llamas y C. Martínez Mediano, (Coords.). (1997) Evaluación de programas y centros educativos (pp. 45-60). Madrid: UNED

Peñaloza, (2003). El Curriculum Integral, Optimice editores, Lima; Perú

Pinedo, A. (1990). “Plan de estudios de la Escuela Preparatoria”. U.A.Z. México.

Pociello, C. (1994). Sport et pouvoiran XX esiècle. Grenoble: PU.

Popplow, U. (1973). “Origen y comienzo de los ejercicios físicos”. En Citius Altius Fortius.

Pozo, 1999 "Aprendizaje estratégico", Ed. Aula XXI / Santillana, Madrid, 1999.

Prat, M. (2001): Tratamiento y valoración de los contenidos actitudinales desde la perspectiva del profesorado de Educación Física. En Actas XIX Congreso Nacional de Educación Física (pp.961-972).Murcia: Universidad de Murcia.

Preston Dunlop (1995).A handbook for dance in education. New York. Longman.

Programa Sectorial de Educación (2013-2018); Secretaria de Educación Pública. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. Reencuentro, (50), 93-99.

Ramírez, L., & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Revista ideas, 39.

Reforma Integral de las RIEMS en México (2008); Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México, http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188

Rodríguez García, P. L. (2006). Educación Física y Salud en Primaria. Hacia una educación corporal significativa y autónoma. Barcelona: INDE.

Rojas, S., (2013). “Guía para realizar investigaciones sociales”. Editorial Plaza y Valdés. México, D.F.

Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista electrónica de investigación educativa, 11(2), 1-16.

Rice, M. (1991). “Social interactions of speech-and language-impaired children”. Journal of Speech and Hearing Research, 34, (pp 1299-1308).

Rizzo, T.L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. Perceptual and Motor Skills, 60, 3, 739-742.

Ruiz Navarro, F. (1996).Los aspectos perceptivos de la E.F. básica y su distribución por ciclos. En F. Ruiz Navarro (Coord.) La Educación Física en Primaria (pp. 255-278). Murcia: Universidad de Murcia.

Sánchez Bañuelos, F. (1996). La actividad física orientada hacia la salud. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sanz Oro, R. (1990). Evaluación de Programas de orientación educativa. Madrid: Pirámide.

Sánchez, L. (2004). Manual de tutorías para la Educación Media Superior. México: UNAM.

Sancho, J. M. (1990). Los profesores y el currículum. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori.

Salinas, L., & Pedro, T. (2014). El compromiso como impulsor de la eficacia organizacional en la industria de la transformación (Doctoral dissertation).

Salazar, B. y Chiang, V. (2008) Clima Institucional y satisfacción laboral, Revista de trabajo No. 310

Serrano, (2012). Modelos Didácticos y Modelos de Instrucción, III Jornadas sobre Investigación en la Escuela. Sevilla

Siedentop, D. (2000). “Developing Teaching Skills in Physical Education”. Mc Graw-Hill. México, D.F.

Sotelo, F. S. TITULO: El concepto de cultura y los cambios culturales.

Stainbank, (2010). The obstacles to develop a sensible curricular perspective to the differences and the possibilities to chance in the practice, Journal of the curriculum

Stake, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Graó.

Scriven, M. (1980).The logic of evaluation. Inverness, California: Edgepress.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. Tayler, R. Gagney M. Scriven (Eds.). *Perspectives of currículume valuation* (pp.39-83). Chicago: Rand McNally.

Tedesco, J. C. et.al. El sistema educativo en América Latina. CEPAL-Kapelusz, Buenos Aires, 1985. Rama

Tejada, J. (2005). Didáctica-Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular. Barcelona: Davinci Continental, S.L.

Tejedor, F.J. (2000b). Evaluación de la calidad de la docencia. En D. González, H. Hidalgo y J. Gutiérrez (Coords.). Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa (pp. 21-57). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Tercedor, P. (1998). Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de 10 años de edad. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Tyler, R.W. (1950). Basic principles of currículum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.

Tyler, R.W. (1994). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.

Torres Guerrero, J. y Delgado Fernández, M. (1998). Conclusiones a la Mesa Redonda “Deporte y sociedad del futuro”. En Actas del II Congreso nacional de Educación Física y Deporte escolar. Almería: Universidad de Almería.

Tull, F. (2007). “Técnicas de muestreo”. U.D. Bioestadística, Universidad de Málaga.

uap.edu.mx de la Universidad Autónoma de Zacatecas, 2013

Ward, F., Hardman, K. y Almond, L. (1968). Investigation into the problem of participation and attitudes to physical activity of 11-18 year old boys. *Research in Physical Education, 1, (pp*18-26).

Wuensch, K. (2005). "What is a Likert Scale? and How Do You Pronounce 'Likert?'". East Carolina University. Retrieved April 30, 2009.

Vargas, R. (2006). “Metodología Tuning”. Reunión general de Directores de la Asociación Nacional de Ingeniería. Veracruz Ponencia.

Valcárcel, (2008)”La adaptación para la modalidad de aprendizaje autónomo. El caso de un método de chino”. En Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM, México: UNAM, CELE, 2013. Año 5.

Vázquez, B. (2001b). Los fundamentos de la Educación Física. En B. Vázquez (Coord.). Bases educativas de la actividad física y el deporte (pp. 47-68). Madrid: Síntesis.

Vázquez, B. (2001c). Los valores corporales y la Educación física. En B. Vázquez (Coord.). Bases educativas de la actividad física y el deporte (pp. 69-84). Madrid: Síntesis.

Velázquez, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? Actas XIX Congreso Nacional de Educación Física. El currículum de Educación Física a debate (pp. 65-106). Murcia: Universidad de Murcia.

Velázquez,r.yHernández,J.L.(2004).Evaluacióneneducaciónyevaluacióndelaprendizajeeneducaciónfísica.EnJ.L.HernándezyR.Velázquez(coords,).Laevaluacióneneducaciónfísica. Investigaciónyprácticaenelámbitoescolar(pp.11-47).Barcelona:GRAÓ

Viciana, j. y Requena, b. (2002). La planificación de la Educación Física por el profesorado en formación permanente. En J. Viciana. Planificar en Educación Física. Barcelona: INDE.

Vidales Rodarte, Saúl (1997). Preparatoria UAZ: Fracaso escolar v/s Éxito escolar. Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.

Vidales Rodarte, Saúl (2010). "La reprobación en la Escuela Preparatoria de la UAZ". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Estatal de Ambientes de Aprendizaje en la Preparatoria: Alternativas de Regularización, Diciembre de 2006, ciudad de Zacatecas, México.

Vidales Rodarte, Saúl (2006). "La deserción en la Escuela Preparatoria de la UAZ". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Estatal de Ambientes de Aprendizaje en la Preparatoria: Alternativas de Regularización, Diciembre de 2006, ciudad de Zacatecas, México.

Vílchez, Nerio (2005). Fundamentos del Curriculo. Maracaibo. Fondo editorial. URBE. Artículo: Mesia Maravi, Rubén 2004. ¿Estamos haciendo evaluación curricular? Revista de Investigación Educativa. Año 8 No. 14

Villa, (2010). Flexibilidad e interdisciplinidad curricular, Politécnico Colombiano

Viveros, G. A., González, C. B., De Paz, M. D. J. B., Ramírez, C. C., Herrera, T. D., Alonso, A. C. D., ... & González, R. V. (2011) Secretaría de Extensión Académica Coordinación de Formación Docente Servicios Educativos Integrados al Estado de México Módulo "Enseñanza de las Ciencias con el Enfoque por Competencias".

Vizuete, M. (2002). Euroeducación física: encuentro de culturas. En A. Díaz, P. L. Rodríguez y J. A. Moreno (Eds.). Actas III Congreso internacional de Educación Física e Interculturalidad (CD-ROM). Cartagena. Consejería de Educación y Cultura.

Zabalza, M. A. (2005). COMPETENCIAS DOCENTES 6.

Zeichner, 1993 Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Ediciones Morata, editorial independiente especializada en ciencias sociales.

Anexo I

Cálculo del tamaño de la muestra de los estudiantes

Cálculo del tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra se determina de acuerdo a la fórmula para poblaciones finitas (Hernández, 1997) considerando un margen de error del 10% dado que es uno de los porcentajes promedio permisible en términos estadísticos para obtener un mayor grado de confiabilidad.

La muestra se calcula con la fórmula:

$$n = \frac{Z^2(p*q)(N)}{E^2(N-1)+Z^2(p*q)}$$

Dónde:

Tamaño de la población: N = 561 alumnos

Nivel de confianza: Z = 1.96 (95%)

Probabilidad a favor: p = 0.50

Probabilidad en contra: q = 0.50

Error de estimación: e = 0.10

Tamaño de la muestra calculado: n = 82.00

Tamaño de la muestra: 82 Alumnos

Para la selección de los alumnos de la Unidad Académica de Preparatoria, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, se usará una muestra de probabilidad aleatoria simple. En la que cada uno de los alumnos del universo determinado tiene la misma oportunidad de selección que cualquier otro.

Anexo II

Cálculo del tamaño de la muestra de los Docentes

Cálculo del tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra se determina de acuerdo a la fórmula para poblaciones finitas (Hernández, 1997) considerando un margen de error del 10% dado que es uno de los porcentajes promedio permisible en términos estadísticos para obtener un mayor grado de confiabilidad.

La muestra se calcula con la fórmula:

$$n = \frac{Z^2(p*q)(N)}{E^2(N-1)+Z^2(p*q)}$$

Dónde:

Tamaño de la población: N = 40 docentes

Nivel de confianza: Z = 1.96 (95%)

Probabilidad a favor: p = 0.50

Probabilidad en contra: q = 0.50

Error de estimación: e = 0.05

Tamaño de la muestra calculado: n = 37.00

Tamaño de la muestra: 37 Docentes

Para la selección de los docentes de la Unidad Académica de Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, se usará una muestra de probabilidad aleatoria simple. En la que cada uno de los docentes del universo determinado tiene la misma oportunidad de selección que cualquier otro.

Anexo III

Cuestionario aplicado a los Docentes de la materia de Cultura Física

Cuestionario

El presente cuestionario ha sido diseñado con el propósito de recabar información para el desarrollo de mi tesis doctoral, la información proporcionada solo será utilizada con fines de investigación académica.

Los resultados de este estudio, serán de su conocimiento, una vez terminado el trabajo.

Por anticipado, mi agradecimiento por su colaboración para dar respuesta a las preguntas planteadas. ¡Gracias!.

Generalidades:

a) Nombre del profesor(a):_____
_____

b) Edad: _____
Teléfono:_____

c) Dirección:_____
_____

d) Lugar de nacimiento:_____
_____

Por favor, responda a cada una de las siguientes preguntas seleccionando con una (X)

1 ¿Actúa en la resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

1. ¿Explica con claridad a los estudiantes el enfoque por competencias?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

3. ¿Organización (capacidad para estructurar, organizar y distribuir los recursos de que dispone para alcanzar los objetivos) de su tiempo y trabajo?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف

Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

a) ¿Capacidad para organizar equipos de trabajo?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

5. ¿Capacidad de negociación, en asuntos de clase, procurando su mejor logro?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

a) ¿Resolución de problemas, capacidad para analizar situaciones y tomar decisiones, llevándolas a la práctica de manera efectiva, en materias de clase y en las prácticas?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

7 ¿Competitividad, consecución de un objetivo con mejores resultados que los demás?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

8 ¿Mantenimiento de su rendimiento habitual en situaciones adversas o conflictivas?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

a) ¿Actúa con desenvoltura y firmeza en las situaciones de tensión?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

10. ¿Cuenta con capacidad para trabajar en equipo?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

11. ¿Acepta con facilidad nuevas responsabilidades?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

a) ¿Presenta los resultados de exámenes últimos de los alumnos?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente فNunca

13. ¿Cuenta con capacidad de innovación en las prácticas o trabajos?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

14. ¿Realiza la valoración de sus resultados académicos?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

a) ¿Tiene facilidad para relacionarse con sus compañeros?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

16. ¿Comunicación, capacidad para relacionarse haciéndose entender y escuchando a los demás?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

17. ¿Cuenta con capacidad para que los alumnos acepten sus propuestas?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

a) ¿Actualmente cuenta con el diplomado en Competencias?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

19. ¿Actualmente cuenta con el diplomado en Tutorías?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

20. ¿Docente, habla un segundo idioma?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

a) ¿Toma cursos de actualización?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

22. ¿Cuenta con capacidad de adaptación a nuevas situaciones, cambio de horario, nuevos profesores?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

23. ¿Maestro, se siente satisfecho con su trabajo?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

Muchas Gracias por su colaboración !!!!

Anexo IV

Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Académica de Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Cuestionario

El presente cuestionario ha sido diseñado con el propósito de recabar información para el desarrollo de mi tesis, la información proporcionada solo será utilizada con fines de investigación académica.

Los resultados de este estudio, serán de su conocimiento, una vez terminado el trabajo.

Por anticipado, mi agradecimiento por su colaboración para dar respuesta a las preguntas planteadas. ¡Gracias!

Generalidades:

e) Nombre del estudiante: _____

f) Edad: _____ Teléfono: _____

g) Dirección:

_____

_____

h) Lugar de nacimiento:

_____

Por favor, responda a cada una de las siguientes preguntas seleccionando con una (X)

1 ¿Considera que el programa académico de Cultura Física, es el adecuado para los estudiantes de Preparatoria?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

2 ¿Considera que la materia de Cultura Física cumple con sus expectativas, en su formación en lo referente a capacidades físicas?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

3 ¿Considera que el plan de estudios de la Preparatoria es el adecuado en éste nivel educativo?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف

Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

4 ¿Considera que la materia de Cultura Física que se imparte en el 3er semestre, está bien ubicado en el plan académico?

ف Si ف No

5 ¿Estudiante de Preparatoria, ¿Considera que el horario de Cultura Física es el adecuado?

ف Si ف No

6 ¿Cómo considera el desempeño Docente en la materia de Cultura Física?

فExcelente فMuybueno فBueno فRegular فMalo فMuy malo

7. ¿Considera objetividad en las calificaciones de los exámenes de la Materia de Cultura Física?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

b) ¿Considera que en los exámenes vienen los temas expuestos en la clase de Cultura Física?

ف Siempre ف La mayoría de las veces ف Algunas veces ف Raramente ف Extraordinariamente ف Nunca

- **¿Te gustaría la incorporación de distintos talleres deportivos en la materia de Cultura Física?**

  ف Si ف No

- **¿Indica cual taller te agradaría que se incluyera en la materia de Cultura Física?**

  ف Baile ف Karate ف Danza Folclórica ف Acondicionamiento físico ف Spinning ف Atletismo

  Muchas Gracias por su colaboración !!!!

Anexo V

Tablas y gráficas para el análisis e interpretación de resultados

Estadísticos

	Resolución de conflictos	Enfoque por competencias	Organización de recursos	Equipos de trabajo	Capacidad de negociación	Resolución de problemas académicos	Rendimiento en situaciones conflictivas
N	37	37	37	37	37	37	37
Media	3.11	3.89	1.86	1.86	3.30	1.27	3.68
Desv. típ.	1.696	1.760	.855	.976	1.664	.450	1.944

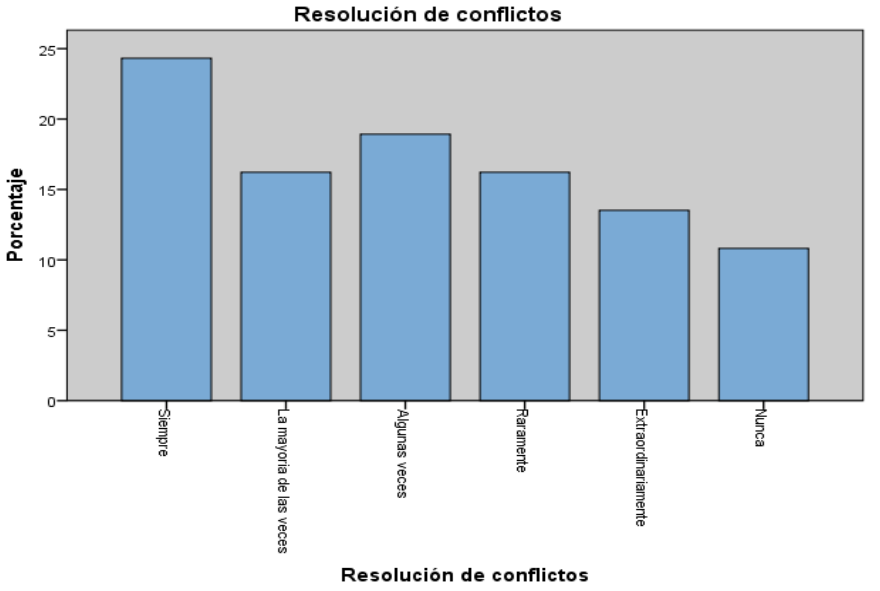
Tabla 4.1. Desempeño docente. Media y desviación estándar.

Elaboración propia. 2015

Resolución de conflictos

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	9	24.3
La mayoria de las veces	6	16.2
Algunas veces	7	18.9
Raramente	6	16.2
Extraordinariamente	5	13.5
Nunca	4	10.8
Total	37	100.0

Tabla 4.2. Resolución de Conflictos



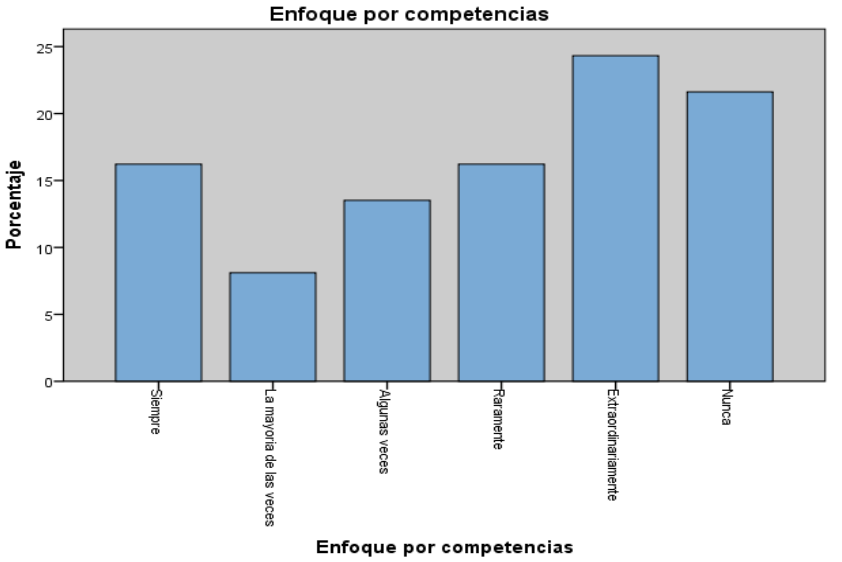
Gráfica 4.2. Resolución de Conflictos

Elaboración propia. 2016

Enfoque por competencias

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	16.2
La mayoria de las veces	3	8.1
Algunas veces	5	13.5
Raramente	6	16.2
Extraordinariamente	9	24.3
Nunca	8	21.6
Total	37	100.0

Tabla 4.3. Enfoque por competencias



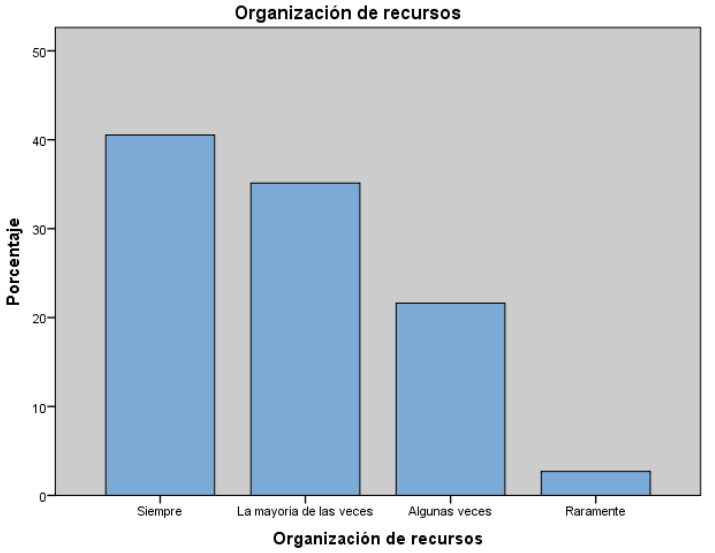
Gráfica 4.3. Enfoque por competencias

Elaboración propia. 2016.

Organización de recursos

	Frecuencia	**Porcentaje**
Siempre	15	40.5
La mayoria de las veces	13	35.1
Algunas veces	8	21.6
Raramente	1	2.7
Total	37	100.0

Tabla 4.4. Organización de recursos



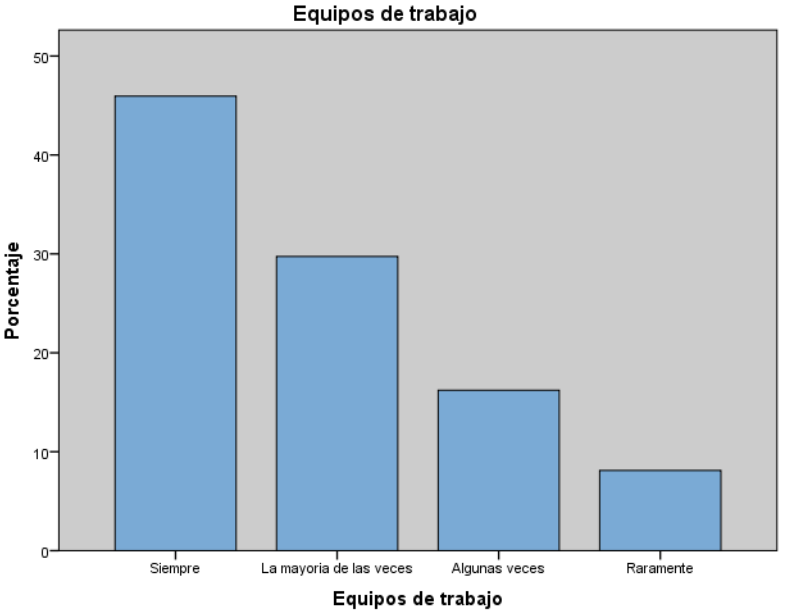
Gráfica 4.4. Organización de recursos

Elaboración propia. 2016.

Equipos de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	17	45.9
La mayoria de las veces	11	29.7
Algunas veces	6	16.2
Raramente	3	8.1
Total	37	100.0

Tabla 4.5. Equipos de trabajo



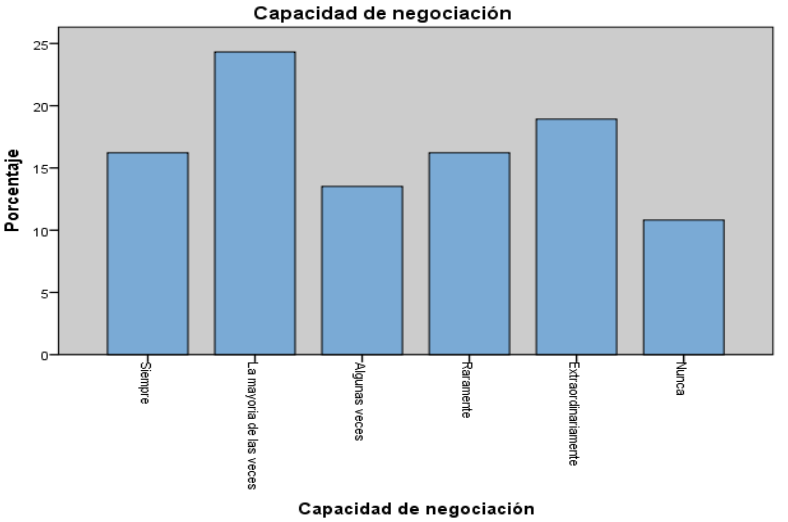
Gráfica 4.5. Equipos de trabajo

Elaboración propia. 2016.

Capacidad de negociación

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	16.2
La mayoria de las veces	9	24.3
Algunas veces	5	13.5
Raramente	6	16.2
Extraordinariamente	7	18.9
Nunca	4	10.8
Total	37	100.0

Tabla 4.6. Capacidad de Negociación



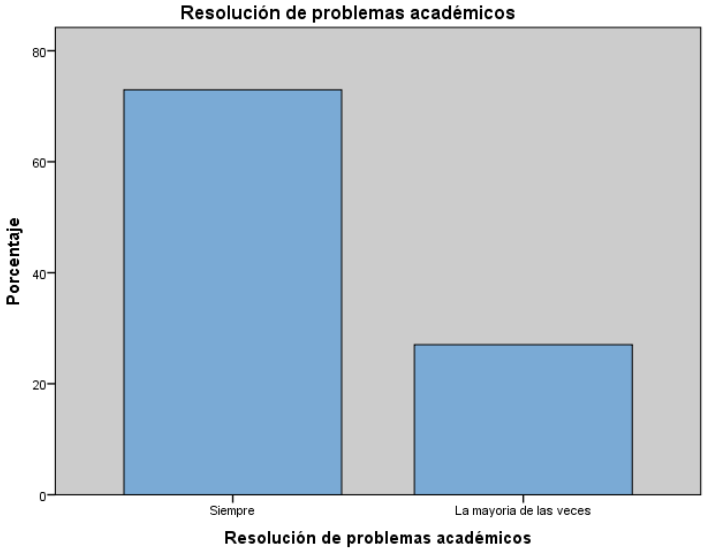
Gráfica 4.6. Capacidad de Negociación

Elaboración propia. 2016.

Resolución de problemas académicos

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	27	73.0
La mayoria de las veces	10	27.0
Total	37	100.0

Tabla 4.7. Resolución de problemas académicos



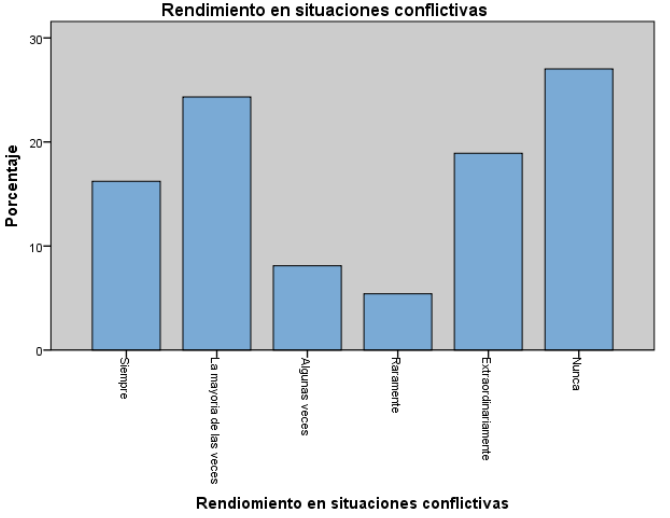
Gráfica 4.7. Resolución de problemas académicos

Elaboración propia. 2016.

Rendimiento en situaciones conflictivas

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	16.2
La mayoria de las veces	9	24.3
Algunas veces	3	8.1
Raramente	2	5.4
Extraordinariamente	7	18.9
Nunca	10	27.0
Total	37	100.0

Tabla 4.8. Rendimiento en situaciones conflictivas



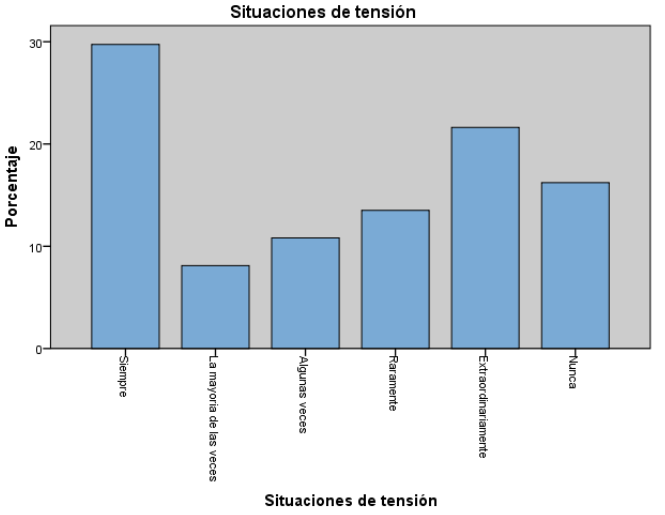
Gráfica 4.8. Rendimiento en situaciones conflictivas

Elaboración propia. 2016.

Situaciones de tensión

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	11	29.7
La mayoria de las veces	3	8.1
Algunas veces	4	10.8
Raramente	5	13.5
Extraordinariamente	8	21.6
Nunca	6	16.2
Total	37	100.0

Tabla 4.9. Situaciones de tensión



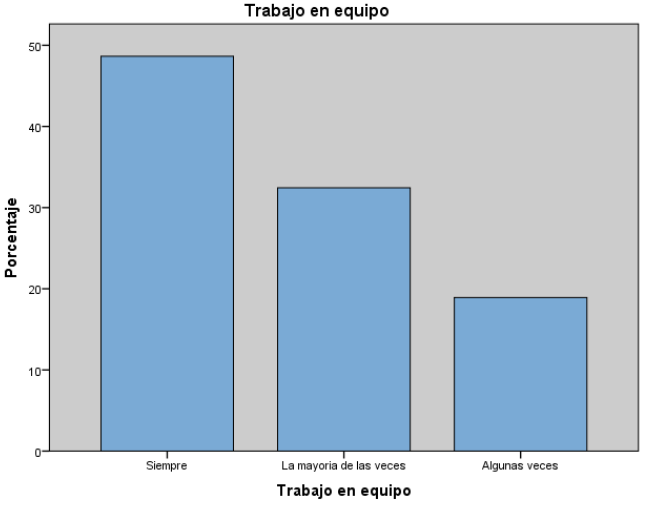
Gráfica 4.9. Situaciones de tensión

Elaboración propia. 2016.

Trabajo en equipo

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	18	48.6
La mayoria de las veces	12	32.4
Algunas veces	7	18.9
Total	37	100.0

Tabla 4.10. Trabajo en equipo



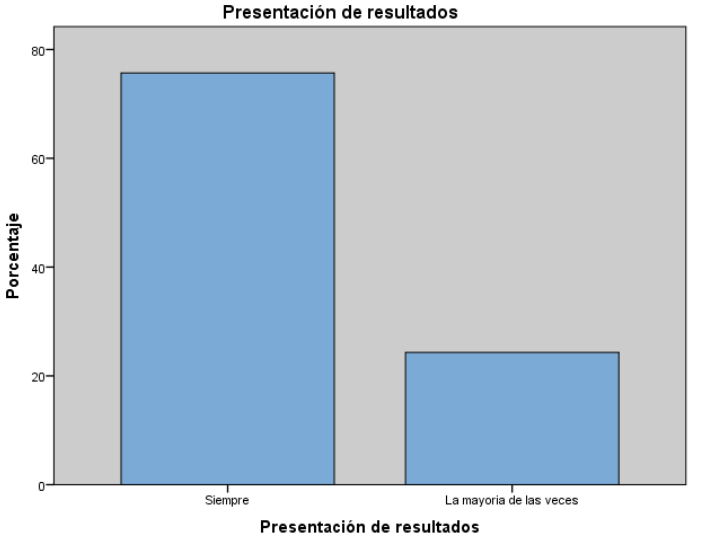
Gráfica 4.10. Trabajo en equipo

Elaboración propia. 2016.

Presentación de resultados

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	28	75.7
La mayoria de las veces	9	24.3
Total	37	100.0

Tabla 4.11. Presentación de resultados



Gráfica 4.11. Presentación de resultados

Elaboración propia. 2016.

Innovación en las prácticas o trabajos

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	18.9
La mayoria de las veces	8	21.6
Algunas veces	8	21.6
Raramente	7	18.9
Extraordinariamente	3	8.1
Nunca	4	10.8
Total	37	100.0

Tabla 4.12. Innovación en las prácticas o trabajos

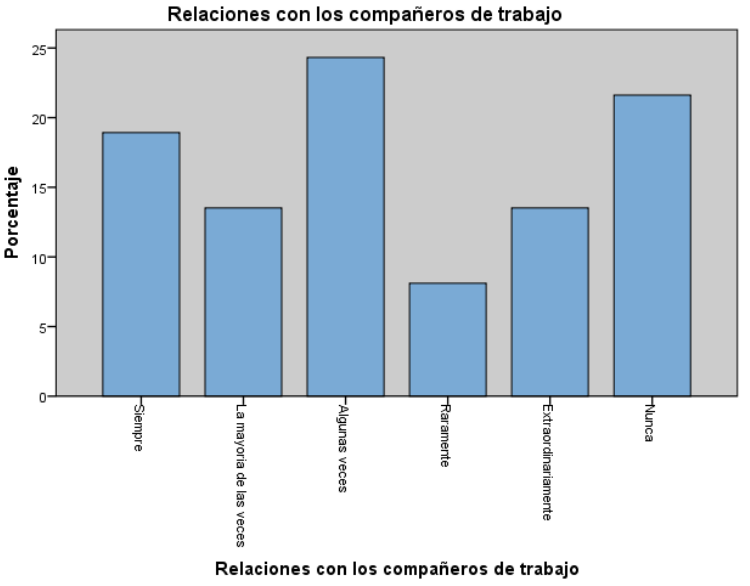
Gráfica 4.12. Innovación en las prácticas o trabajos

Elaboración propia. 2016

Relaciones con los compañeros de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	18.9
La mayoria de las veces	5	13.5
Algunas veces	9	24.3
Raramente	3	8.1
Extraordinariamente	5	13.5
Nunca	8	21.6
Total	37	100.0

Tabla 4.13. Relaciones con los compañeros de trabajo



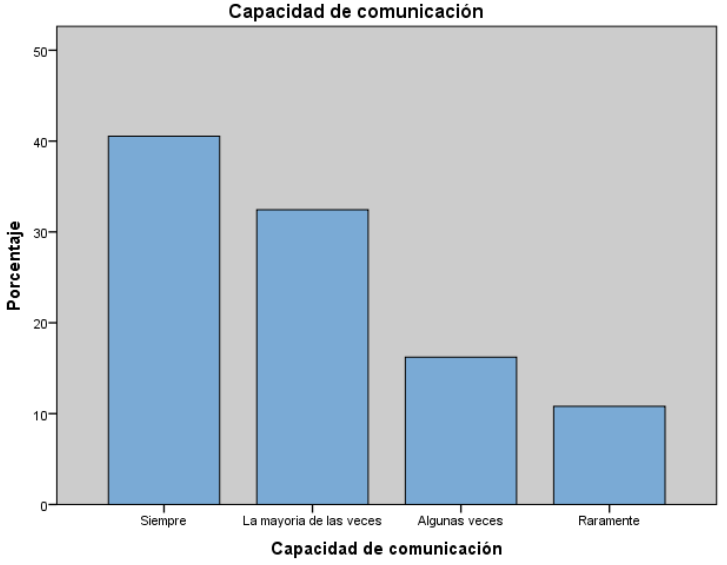
Gráfica 4.13. Relaciones con los compañeros de trabajo

Elaboración propia. 2016.

Capacidad de comunicación

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	15	40.5
La mayoria de las veces	12	32.4
Algunas veces	6	16.2
Raramente	4	10.8
Total	37	100.0

Tabla 4.14. Capacidad de Comunicación



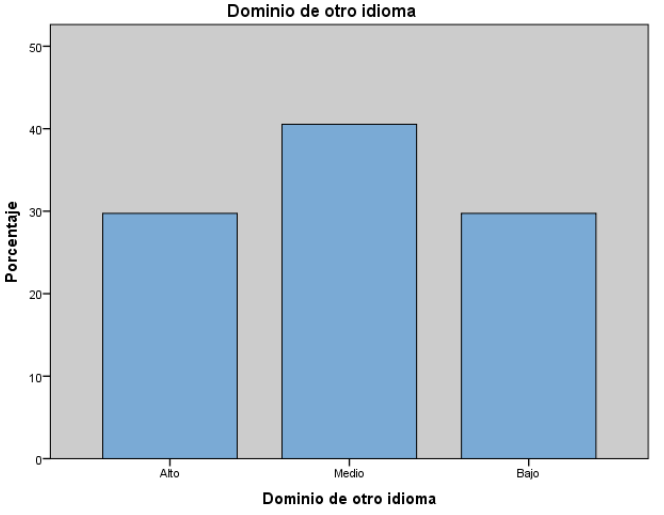
Gráfica 4.14. Capacidad de Comunicación

Elaboración propia. 2016.

Dominio de otro idioma

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	11	29.7
Medio	15	40.5
Bajo	11	29.7
Total	37	100.0

Tabla 4.15. Dominio de otro idioma



Gráfica 4.15. Dominio de otro idioma

Elaboración propia. 2016.

Estadísticos

	Consecución de objetivos	Nuevas responsabilidades	Valoración de resultados académicos	Propuestas a los alumnos	Diplomado en competencias	Diplomado en tutorías	Cuirsos de actualización	Capacidad de adaptación	Satisfacción en el trabajo
N	37	37	37	37	37	37	37	37	37
Media	3.68	1.22	1.00	1.54	1.43	1.49	3.92	1.59	3.62
Desv. típ.	1.796	.417	0.000	.691	.502	.507	1.460	.762	1.816

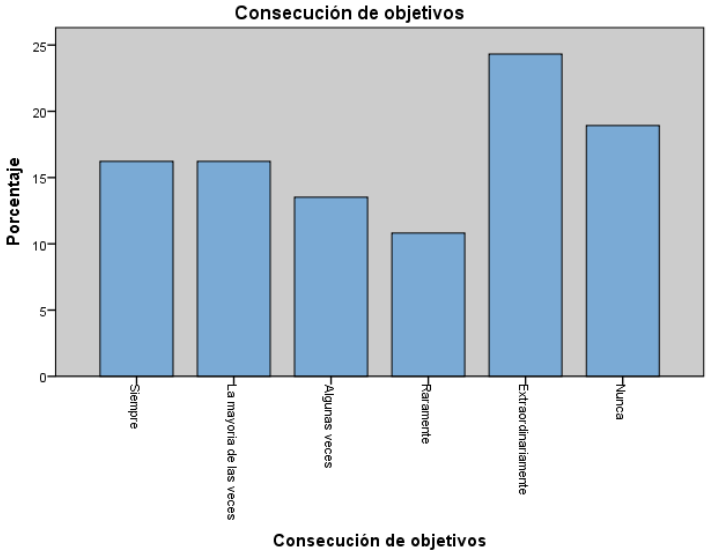
Tabla 4.16. Efectividad académica. Media y desviación típica.

Fuente: Elaboración propia

Consecución de objetivos

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	16.2
La mayoria de las veces	6	16.2
Algunas veces	5	13.5
Raramente	4	10.8
Extraordinariamente	9	24.3
Nunca	7	18.9
Total	37	100.0

Tabla 4.17. Consecución de Objetivos



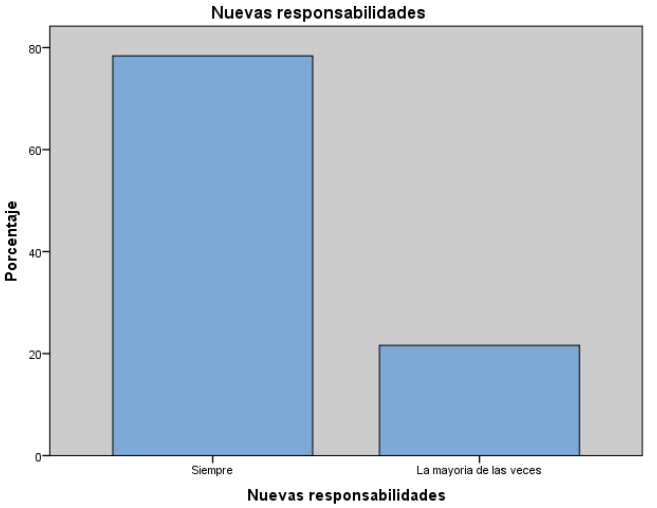
Gráfica 4.17. Consecución de Objetivos

Elaboración propia. 2016.

Nuevas responsabilidades

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	29	78.4
La mayoria de las veces	8	21.6
Total	37	100.0

Tabla 4.18. Nuevas responsabilidades



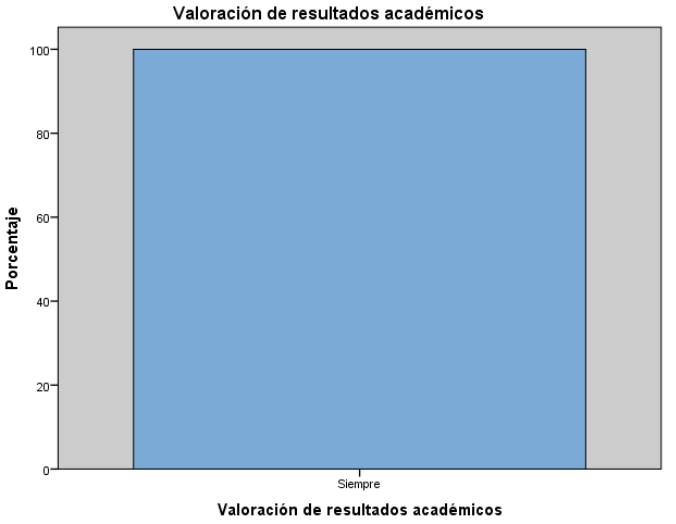
Gráfica 4.18. Nuevas responsabilidades

Elaboración propia. 2016.

Valoración de resultados académicos

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	37	100.0

Tabla 4.19. Valoración de resultados académicos



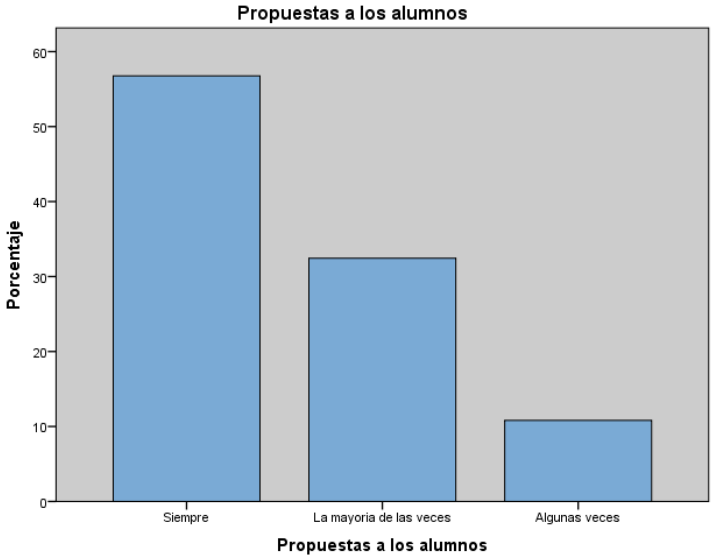
Gráfica 4.19. Valoración de resultados académicos

Elaboración propia. 2016.

Propuestas de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	21	56.8
La mayoria de las veces	12	32.4
Algunas veces	4	10.8
Total	37	100.0

Tabla 4.20. Propuestas a los alumnos

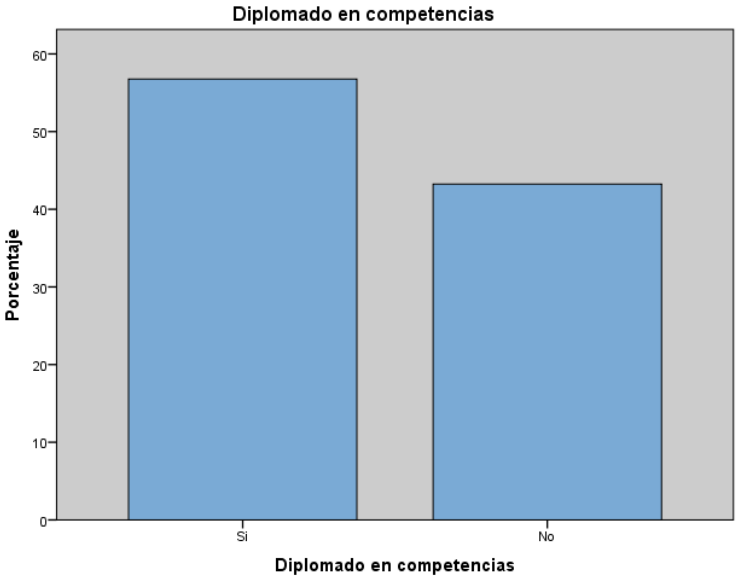


Gráfica 4.20. Propuestas a los alumnos

Elaboración propia. 2016.

Diplomado en competencias		
	Frecuencia	Porcentaje
Si	21	56.8
No	16	43.2
Total	37	100.0

Tabla 4.21. Diplomado en Competencias

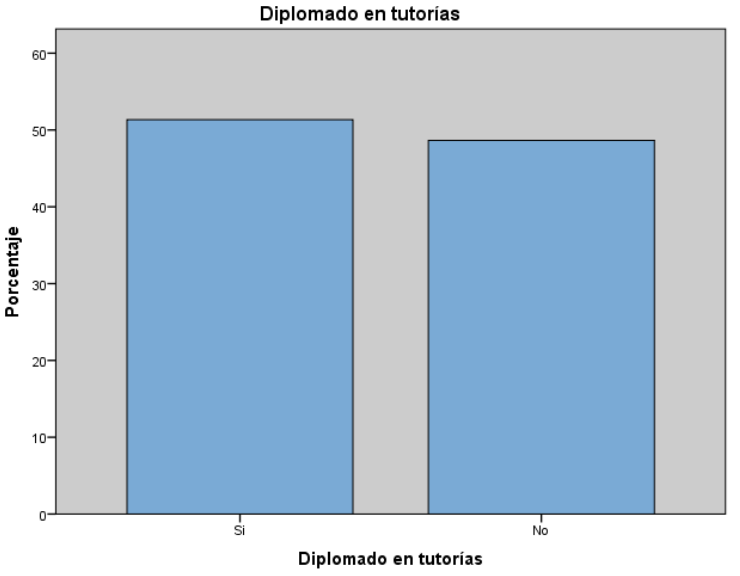


Gráfica 4.21. Diplomado en Competencias

Elaboración propia. 2016.

Diplomado en tutorías		
	Frecuencia	Porcentaje
Si	19	51.4
No	18	48.6
Total	37	100.0

Tabla 4.22. Diplomado en Tutorías



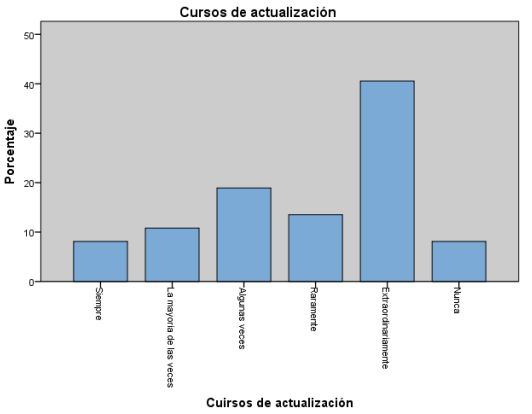
Gráfica 4.22. Diplomado en Tutorías

Elaboración propia. 2016.

Cursos de actualización

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	8.1
La mayoria de las veces	4	10.8
Algunas veces	7	18.9
Raramente	5	13.5
Extraordinariamente	15	40.5
Nunca	3	8.1
Total	37	100.0

Tabla 4.23. Cursos de actualización



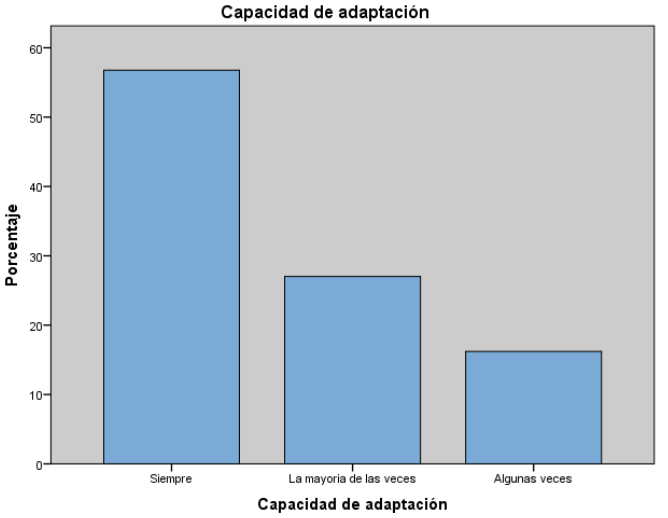
Gráfica 4.23. Cursos de actualización

Elaboración propia. 2016.

Capacidad de adaptación

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	21	56.8
La mayoria de las veces	10	27.0
Algunas veces	6	16.2
Total	37	100.0

Tabla 4.24. Capacidad de adaptación



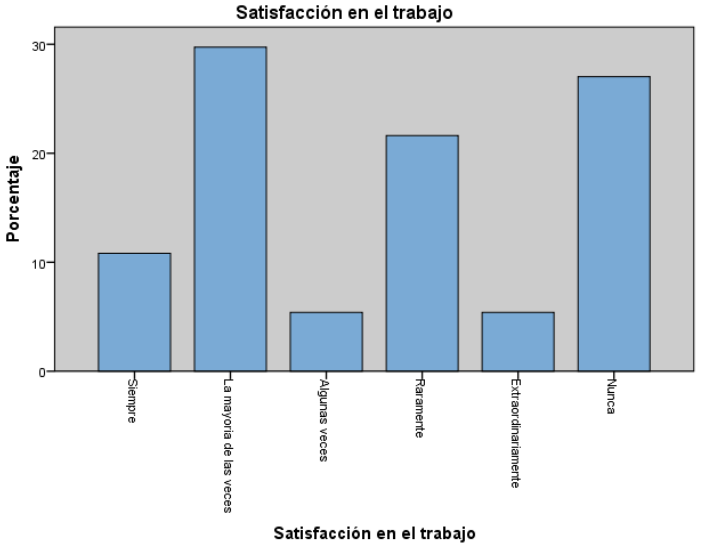
Gráfica 4.24. Capacidad de adaptación

Elaboración propia. 2016.

Satisfacción en el trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	10.8
La mayoria de las veces	11	29.7
Algunas veces	2	5.4
Raramente	8	21.6
Extraordinariamente	2	5.4
Nunca	10	27.0
Total	37	100.0

Tabla 4.25. Satisfacción en el trabajo



Gráfica 4.25. Satisfacción en el trabajo

Elaboración propia. 2016.

Estadísticos

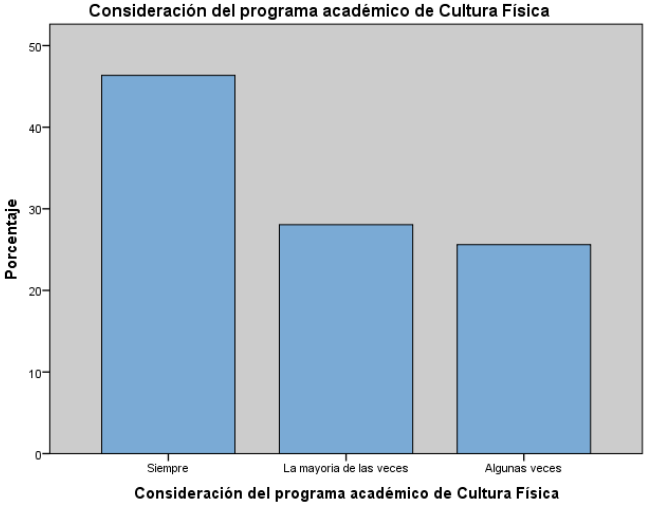
	Consideración del programa académico de Cultura Física	Expectativas de Cultura Física	Consideración del plan de estudios	Consideración del desempeño docente	Objetividad de las calificaciones	Consideración de los temas expuestos en los examenes	Inclusión de taller en la materia de Culturaa Física
Válidos	82	82	82	82	82	82	82
Media	1.79	1.74	1.60	1.45	1.55	1.18	1.78
Desv. típ.	.828	.783	.735	.740	.723	.389	1.516

Tabla 4.26. Expectativas de los alumnos. Media y desviación estándar.

Elaboración propia. 2016.

Consideración del programa académico de Cultura Física		
	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	38	46.3
La mayoria de las veces	23	28.0
Algunas veces	21	25.6
Total	82	100.0

Tabla 4.27. Consideración del Programa Académico

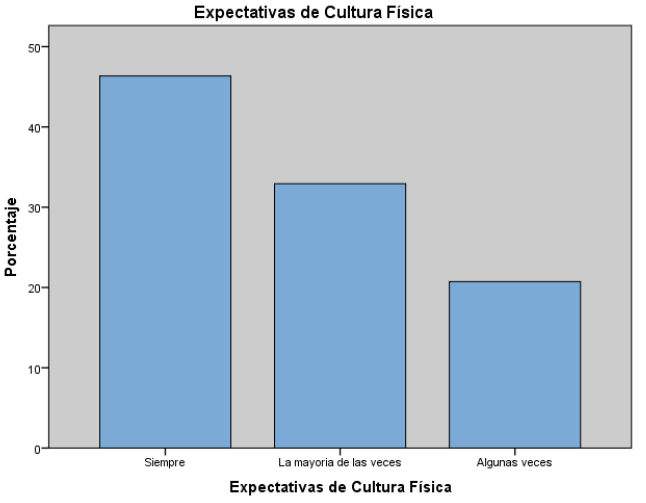


Gráfica 4.27. Consideración del Programa Académico

Elaboración propia. 2016.

Expectativas de Cultura Física		
	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	38	46.3
La mayoria de las veces	27	32.9
Algunas veces	17	20.7
Total	82	100.0

Tabla 4.28. Expectativas de Cultura Física



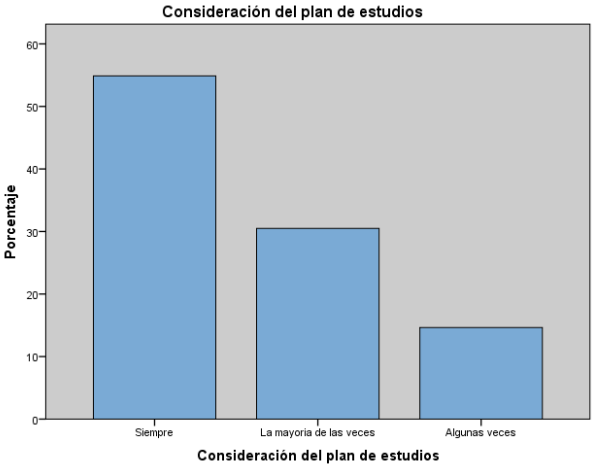
Gráfica 4.28. Expectativas de Cultura Física

Elaboración propia. 2016.

Consideración del plan de estudios

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	45	54.9
La mayoria de las veces	25	30.5
Algunas veces	12	14.6
Total	82	100.0

Tabla 4.29. Consideración del Plan de Estudios de la Preparatoria



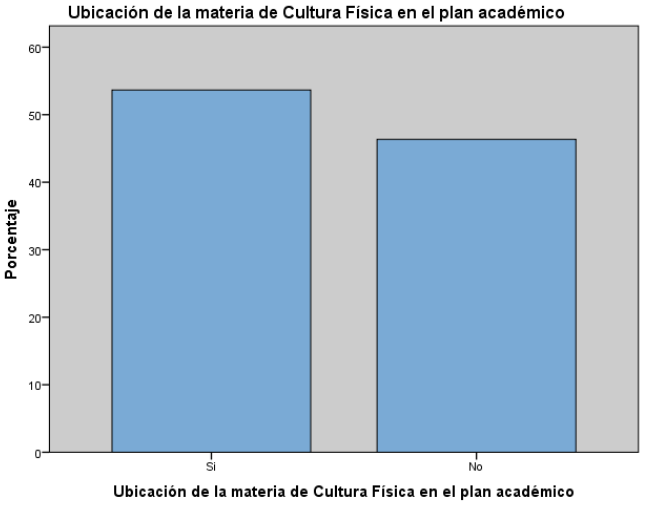
Gráfica 4.29. Consideración del Plan de Estudios de la Preparatoria

Elaboración propia. 2016.

Ubicación de la materia de Cultura Física en el plan Académico

	Frecuencia	Porcentaje
Si	44	53.7
No	38	46.3
Total	82	100.0

Tabla 4.30. Ubicación de la materia de Cultura Física en el Plan Académico.

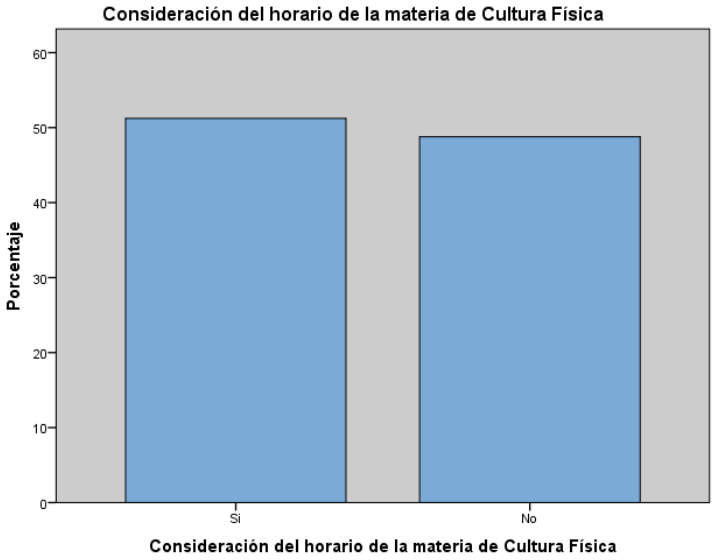


Gráfica 4.30. Ubicación de la materia de Cultura Física en el Plan Académico. Elaboración propia. 2016.

Consideración del horario de la materia de Cultura Física

	Frecuencia	Porcentaje
Si	42	51.2
No	40	48.8
Total	82	100.0

Tabla 4.31. Consideración del Horario de la materia de Cultura Física



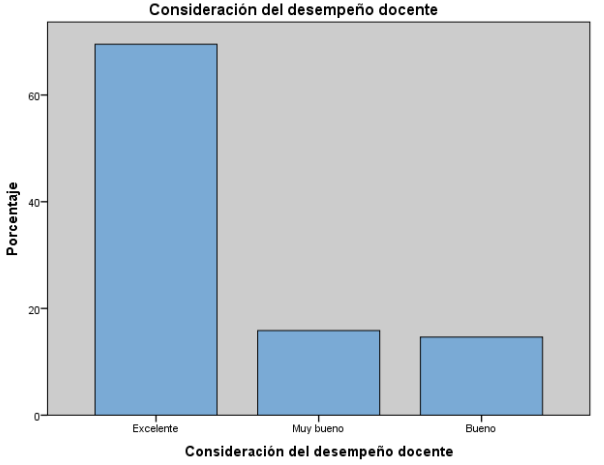
Gráfica 4.31. Consideración del Horario de la materia de Cultura Física

Elaboración propia. 2016.

Consideración del desempeño docente

	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	57	69.5
Muy bueno	13	15.9
Bueno	12	14.6
Total	82	100.0

Tabla 4.32. Consideración del Desempeño Docente



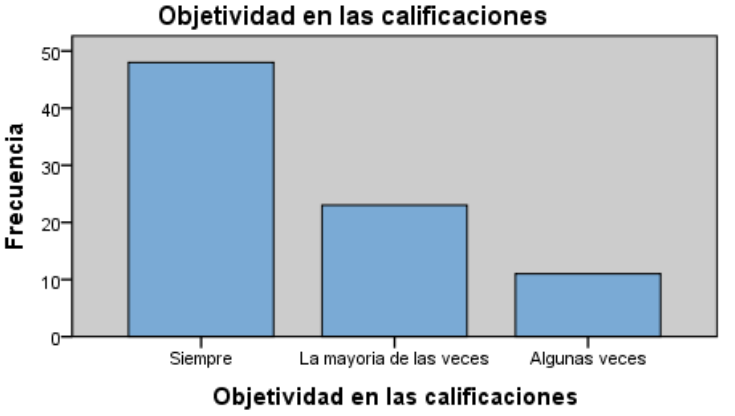
Gráfica 4.32. Consideración del Desempeño Docente

Elaboración propia. 2016.

Objetividad en las calificaciones

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	48	58.5
La mayoría de las veces	23	28.0
Algunas veces	11	13.5
Total	82	100.0

Tabla 4.33. Objetividad en las calificaciones}



Gráfica 4.33. Objetividad en las calificaciones

Elaboración propia. 2016.

Consideración de los temas expuestos en los exámenes

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	67	81.7
La mayoría de las veces	15	18.3
Total	82	100.0

Tabla 4.34. Consideración de los temas expuestos en los exámenes

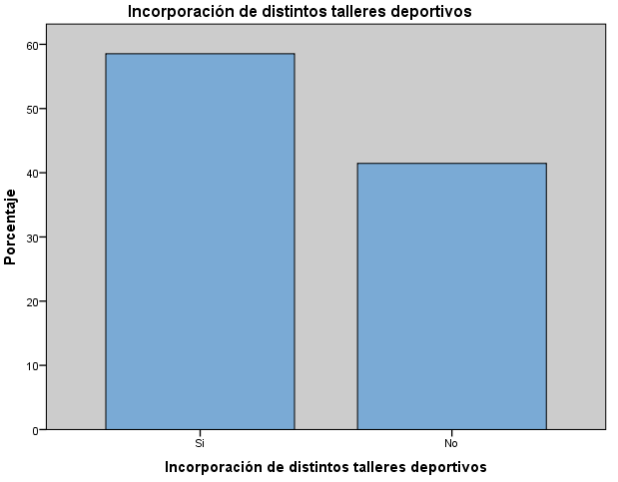
Gráfica 4.34. Consideración de los temas expuestos en los exámenes

Elaboración propia. 2016.

Incorporación de distintos talleres deportivos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	48	58.5
No	34	41.5
Total	82	100.0

Tabla 4.35. Incorporación de distintos talleres deportivos

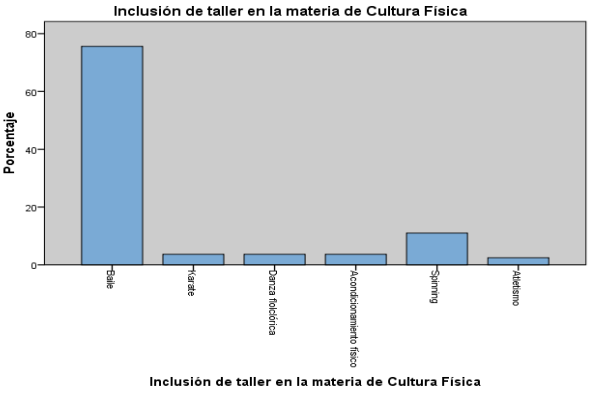


Gráfica 4.35. Incorporación de distintos talleres deportivos

Elaboración propia. 2016.

Inclusión de taller en la materia de Cultura Física		
	Frecuencia	Porcentaje
Baile	62	75.6
Karate	3	3.7
Danza flolclórica	3	3.7
Acondicionamiento físico	3	3.7
Spinning	9	11.0
Atletismo	2	2.4
Total	82	100.0

Tabla 4.36. Inclusión de taller en la materia de Cultura Física



ISBN: 978-99925-13-69-9

Febrero 2023 - CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright© - CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright del texto © 2023 de Autores
Formato: PDF
Tamaño: Sobre C5
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
libros.ciencialatina.org
editorial@ciencialatina.org
Atención por WhatsApp al +52 22 2690 3834