

La práctica formativa en el campo de la motricidad en contextos de realidad

Victor Alonso Molina Bedoya
Arley Fabio Ossa Montoya
Jesus Maria Pinillos Garcia
Sandra Maryory Pulido Quintero
Ehiduara Castaño
Gonzalo Jaramillo Delgado
Beatriz Elena Chaverra Fernández

La práctica formativa en el campo de la motricidad en contextos de realidad

Investigadores:

Víctor Alonso Molina Bedoya

Arley Fabio Ossa Montoya

Jesús María Pinillos García

Sandra Maryory Pulido Quintero

Ehiduara Castaño

Gonzalo Jaramillo Delgado

Profesores de la Universidad de Antioquia

Beatriz Elena Chaverra Fernández

Estudiante de la Universidad de Antioquia

Medellín, julio de 2002

Diseño:
Hernán Giraldo V.

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

Soluciones editoriales
Tel.: 336 10 68

© Víctor Alonso Molina Bedoya
Arley Fabio Ossa Montoya
Jesús María Pinillos García
Sandra Maryory Pulido Quintero
Ehiduara Castaño
Gonzalo Jaramillo Delgado
Beatriz Elena Chaverra Fernández

ISBN: 958-33-3726-9

Primera edición
Julio de 2002

CONTENIDO

PRÓLOGO	
Capítulo 1	
Problematización de la práctica formativa en el Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia	
Capítulo 2	
Recorrido metodológico en la búsqueda modélica de un proyecto para la práctica formativa	
Capítulo 3	
Referentes conceptuales en la búsqueda de un modelo para la práctica	
Capítulo 4	
El modelo formativo, un producto resultante de procesos y esquemas de análisis prospectivos. Una proyección categorial	
Capítulo 5	
Representación sistémica del modelo	
Un asunto inferencial y proyectivo categorial	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	
Anexo 1. Listado de asistentes al evento	
Anexo 2. Instituciones participantes	
Anexo 3. Hallazgos en los talleres según las categorías a partir de los momentos diagnóstico y prospectivo	
Anexo 4. Presentación Mesas de Trabajo	

PRESENTACIÓN

Este texto es el resultado del proyecto de investigación *La práctica pedagógica, una interacción con las necesidades, intereses y tendencias de la Educación Física la Recreación y el Deporte en la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana*, estudio que orientó su búsqueda desde una metodología participada y en la acción, con el propósito de comprender la relación entre los procesos de formación en la Educación Física en la Universidad de Antioquia y las demandas de la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana, a partir de las prácticas de los estudiantes en formación (Educación Física, Recreación y Deporte).

La investigación se constituye en un aporte más para el mejoramiento de la Educación Física, incidiendo de manera directa en los procesos de investigación y transformación curricular que se adelantan en el país y de manera especial en la Universidad de Antioquia. De igual manera aporta al proceso de consolidación del grupo de investigación *Calidad de la Educación Física* desde la línea de las Prácticas Pedagógicas de las Expresiones Motrices y en especial en el área temática de investigación curricular. Esta área se ha venido fortaleciendo alrededor de la percepción de los maestros frente a sus prácticas, la gestión administrativa y académica en el plano curricular y desde este trabajo sobre las prácticas de los estudiantes en formación y su relación con el contexto social.

PRÓLOGO

Es para mí un gran honor, el hecho de realizar el prólogo a un libro que surge como consecuencia de un largo proceso de reflexión teórico-práctica y que se ubica en un ámbito de trabajo que nos es común la "Educación Física".

En una sociedad donde, aparentemente, prevalece lo cuantitativo, es reconfortante encontrarse con una intensa actividad de formación permanente de los profesionales que se dedican a la enseñanza de la Educación Física desde un punto de vista más cualitativo. Desde la visión de los que estamos implicados en la formación de profesionales dedicados a la enseñanza, la justificación teórica y las experiencias prácticas que se describen en este libro deben tener un especial interés, ya que nos ha permitido comprobar que somos capaces de formar y, más importante aún, motivar hacia la investigación y la autocrítica.

Sean bienvenidos, en este sentido, los libros como el de los investigadores del grupo Calidad de la Educación Física, profesores del Instituto Universitario de Educación Física en Medellín, en el que se manifiesta una clara voluntad por extraer del análisis de la práctica unas aplicaciones concretas con técnicas y métodos de sencilla comprensión y manejo.

En no pocas ocasiones se ha hecho demasiado hincapié en los aspectos meramente teóricos de las ciencias empíricas y se ha olvidado explicitar las consecuencias prácticas que se podían obtener. Ha sido un asunto principalmente pedagógico y en este aspecto el libro “La práctica formativa en el campo de la motricidad en contextos de realidad” ofrece un tipo de pedagogía explicativa en la que se conjuga lo teórico con el ejercicio práctico. No toda la bibliografía existente sobre la materia puede ofrecer esta cualidad. Por otra parte, además, el libro presenta una ordenación de contenidos clara y sencilla de entender.

En la medida en que la Educación Física se ha convertido ya en un contenido de uso común, este libro se convierte en una base fundamental no únicamente para estudiantes universitarios de Educación Física, sino también para todas aquellas personas que de una u otra forma se enfrentan en su labor profesional al análisis de los contextos de práctica físico-deportiva.

Quisiera finalizar esta modesta presentación del libro diciendo que el lector tiene ante sí una obra producto de mucho trabajo, que saben lo que dicen ya que está basada en una serie de interrogantes que tratan de responder de forma científica y con gran aplicabilidad.

Mis felicitaciones, por todo ello, a los autores, asegurando que su labor realizada se verá acogida no sólo con complacencia sino también con verdadero agradecimiento.

Juan Antonio Moreno Murcia
Universidad de Murcia

Capítulo 1

Problematización de la práctica formativa en el Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia

Las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales del departamento exigen de la Universidad de Antioquia la formulación de nuevos currículos y proyectos educativos que contribuyan de forma más pertinente al desarrollo social y cultural de Medellín y su Área Metropolitana. En tal perspectiva, el Instituto Universitario de Educación Física –IUEF— adelanta desde 1999 un proyecto curricular que propende por un nuevo modelo de formación en el cual los actores educativos relacionen el aprendizaje, el desarrollo productivo, el conocimiento y la transformación social.

El currículo del IUEF es producto de una organización académica de núcleos y ejes problémicos, apoyados en comités y círculos académico-administrativos que le imprimen al proceso un carácter participativo e innovador, en el que la investigación y la práctica son los ejes transversales de formación que permiten identificar problemas disciplinares y sociales de forma sistemática para analizar, interpretar y generar resultados que guíen la construcción y ejecución permanente de aquel.

Lo problemático está en la inconsistencia e incoherencia que se da en la concepción e implementación de la práctica por

los actores del IUEF con las necesidades, intereses y tendencias de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en el espacio social – Instituciones y comunidad.

De acuerdo con lo anterior y mediante una forma comunicativa, se pretende responder las siguientes preguntas:

¿Cómo articular de manera coherente las concepciones y prácticas (educativas, instructivas y formativas de los educadores físicos) de los actores del IUEF con las necesidades, intereses y tendencias de la Educación Física, la Recreación y el Deporte presentes en las prácticas cotidianas de los habitantes de Medellín y su área Metropolitana (del espacio social – Instituciones y comunidad).

¿Cuáles son los conceptos y procedimientos (administrativos y pedagógicos) que se requieren para diseñar e implementar una práctica formativa con pertinencia académica y pertinencia social?

¿Cuáles son las necesidades, intereses y tendencias de la Educación Física, la Recreación y el Deporte presentes en las prácticas cotidianas de los habitantes de la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana?

Alcances investigativos

Esta investigación hace parte del grupo de investigación Calidad de la Educación Física, el cual ha orientado su búsqueda al fortalecimiento del proceso de diseño, implementación y evaluación del nuevo currículo del Instituto

Universitario de Educación Física. Inicialmente centra su atención en las prácticas de los maestros con su proyecto *Sentido de las prácticas formativas de los maestros a la luz del proyecto político nacional en el nuevo proyecto curricular del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia*. Y desde el punto de vista histórico, con el proyecto *Recuperación del patrimonio histórico: la Educación Física en Medellín en el siglo XIX*.

En esta ocasión la búsqueda por la calidad de la Educación Física, como fruto de los primeros hallazgos del proyecto *Sentido de las prácticas de los maestros*, permitieron dilucidar preguntas que centraron nuestra atención en la búsqueda de estrategias para integrar la investigación y la práctica pedagógica de acuerdo con los intereses, necesidades y tendencias de la Educación Física, la Recreación y el Deporte, como lo pretende el nuevo modelo pedagógico del IUEF de la Universidad de Antioquia, aspecto que contribuye al mejoramiento de la calidad de la Educación Física y a los procesos de transformación social desde el saber específico.

De otro lado, el proyecto curricular del Instituto tiene identificada la necesidad de transformar la estructura académica y administrativa de manera que ello permita convertir el quehacer educativo en un proyecto de vida que trascienda tanto el sujeto como su interacción con el entorno desde su dimensión social. Esta investigación busca generar las condiciones para que a partir de la Educación Física se creen nuevos escenarios que den cabida a la reflexión y la criticidad, la multiplicación de perspectivas, la interacción comunicativa, la autodirección, la transformación, el diálogo

cultural y la integración; principios requeridos en el diseño e implementación de estrategias académicas y administrativas que permitan la articulación de los ejes transversales — práctica pedagógica e investigación— para la acción y la formación permanentes.

Con la investigación se pretende generar en el estudiante la conciencia para que con su comunidad indague sus pretensiones y así su intervención pueda ser ajustada tanto a responder a esa demanda como a identificar las tendencias sociales de su saber. El estudiante podrá identificar su perfil ocupacional, para lograr que el ejercicio de la práctica pedagógica y de la investigación estén articulados con la comunidad con la cual se interactúa. Para dar mayor trascendencia a los planes programas y proyectos gubernamentales sobre Educación Física, Recreación y Deporte que se desarrollan en la ciudad y su Área Metropolitana, que genera incluso opciones de consecución de recursos a escala local, departamental, nacional e internacional. La academia debe contribuir a ello y retroalimentar su currículo con el resultado obtenido en esas prácticas y las investigaciones.

Con esta investigación se pretende hacer interacción del currículo con las necesidades sociales de manera que el estudiante responda a los intereses de la sociedad y dé origen a la identificación de tendencias, para hacer viable el trabajo mancomunado entre la Universidad, el Estado y la Comunidad, y que aspira lograr los siguientes objetivos:

Diseñar e implementar un modelo alternativo de carácter pedagógico y administrativo para la articulación de la práctica en el proyecto curricular del IUEF, acorde con los intereses, necesidades y tendencias de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en el municipio de Medellín y el Área Metropolitana.

Determinar los conceptos y procedimientos administrativos y pedagógicos que se requieren para diseñar e implementar una práctica formativa con pertinencia académica y pertenencia social de carácter modélicos.

Identificar cuáles son las necesidades, los intereses y las tendencias de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana que permitan soportar el modelo.

Capítulo 2

Recorrido metodológico en la búsqueda modélica de un proyecto para la práctica formativa

Para la construcción de nuestra ruta de trabajo se propuso adelantar la investigación participativa a partir de la vertiente educativa que tiene su asiento en la concepción concientizadora de la educación. Para el desarrollo de este esquema participativo se estudió la propuesta de Marcela Gajardo, quien retoma el modelo cíclico de Joao Bosco Pinto, en el cual se identifican tres momentos en el proceso investigativo, así:

Momento uno: investigativo

En este momento la búsqueda se orientó hacia la producción de conocimiento con la intención de comprender la problemática. Para lograrlo se prefiguraron las siguientes fases:

Fase de construcción teórica

La cual se concluyó con la construcción de un marco conceptual o marco de referencia común, para la comprensión de la problemática alrededor de la práctica en la Educación Física, el Deporte y la Recreación. Paralelo a la construcción de estos elementos se construye la noción paradigmática de *modelo*, que daría las pistas arquitectónicas

necesarias para la elaboración del Modelo Pedagógico. Desde esta elaboración teórica se prefiguran unas categorías iniciales de la práctica en torno a: concepciones, gestión, necesidades e intereses de la práctica y que la presente indagación asumirá como:

Concepciones de la práctica

Se comprende como la construcción alrededor del concepto, el cual gira alrededor de los procesos interactivos en los actores, la lectura de contexto, los escenarios y la estructura que desde sus componentes formativos, disciplinares, pedagógicos y sociales permiten su configuración.

Necesidades e intereses de la práctica

Se asumen desde la lectura, demandas e intervenciones del contexto, producto de la concertación de sus actores.

Gestión de la práctica

Integra los componentes de una organización con la participación de sus actores, articulado al logro de un propósito. Implica – a través de la interacción permanente—, la formación personal, la posesión de valores y actitudes, las competencias profesionales y las habilidades para contribuir al propósito previamente compartido.¹

Fase de identificación, selección de actores y escenarios

¹ FRANCO, S. y otros. *La práctica pedagógica de los maestros inmersa en los escenarios de gestión curricular*. Producciones infinito. Medellín. 2000. p. 47.

Esta fase incluyó la identificación de las instituciones y la selección de los actores, de acuerdo con los siguientes criterios.

Para los actores:

Experiencia directa con las prácticas del área de la Educación Física, el Deporte y la Recreación.

Continuidad en la vinculación con los centros de práctica del Instituto Universitario de Educación Física

Posición crítica frente a ellas

Para las Instituciones:

Instituciones que fueran responsables de la formación, la promoción del Deporte, la Recreación y la Educación Física.

Continuidad en la vinculación con el Instituto Universitario de Educación Física desde sus prácticas.

Que existieran compromisos mutuos entre la Institución y el Instituto para el desarrollo de las prácticas.

Fase de comprensión de la realidad

Con los actores seleccionados se realizó un encuentro académico, denominado *Las prácticas de la Educación Física, el Deporte y la Recreación. Intereses, necesidades y tendencias en Medellín y el Área Metropolitana*. Allí se obtuvo información alrededor de las tres categorías definidas, a partir de la técnica “Q-sort” (ver Anexos). El trabajo a su

vez, fue orientado alrededor de dos momentos: Uno diagnóstico (¿qué somos?) y otro prospectivo (¿qué queremos ser?), con el fin de develar lo ideológico de sus percepciones e identificar los intereses colectivos, las relaciones existentes entre los componentes propuestos y los insumos necesarios para tales propósitos.

Momento dos: tematización

Incluyó tres fases:

La primera, de *reducción temática*, la cual se definió a partir de los procesos de análisis de la información recolectada y del diseño del modelo, considerando tres grandes dimensiones que soporten el modelo: diagnóstica, conceptual - filosófica y operativa, que visualiza su gestión.

La segunda fase, de representación sistémica del modelo y subsistemas que lo explicitan.

La tercera fase, de validación del modelo, incluyó la adopción del mismo por parte de la institución.

Fase de reducción temática

Esta fase se estableció partiendo del análisis sistémico de la información recolectada. Para ello, se propuso una ruta coherente con la propuesta de análisis etnográfico de Taylor y

Bogdan,² en su texto *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. En él, se estructura el siguiente plan:

Fase de descubrimiento

En ésta se buscó identificar temas y desarrollar conceptos. Para ello se tiene en cuenta:

Leer repetidamente los datos.

Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.

Búsqueda de temas emergentes.

- Fase de codificación

Es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. Para ello se contemplan los siguientes aspectos:

Codificación de todos los datos.

Desarrollo de categorías de codificación.

Emergencia de subcategorías.

Separación de datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación, también llamadas tendencias.

Descarte de datos.

Refinamiento del análisis.

- Fase de relativización de los datos

² TAYLOR, S. J y BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 1987. p.159.

En ella se buscó interpretar los datos en el contexto en el que fueron recogidos.

Con la información suministrada por este procedimiento, se elaboraron los relatos alrededor de las categorías existentes.

Fase de representación sistémica del modelo y de los subsistemas

Una vez refrendadas las categorías, subcategorías y tendencias, por cada una de ellas se establecieron los diferentes esquemas de representación que permitan darle vida al modelo. Se inicia su construcción de manera inferencial, representándose de la siguiente manera: para la dimensión diagnóstica, se formula la categoría *necesidades e intereses* a través de esquemas de representación de la realidad. Para la dimensión conceptual-filosófica se plantea la categoría *concepciones de la práctica* por medio de redes de conceptos, y para la dimensión operativa, a partir de la categoría *gestión de la práctica*, se realiza una aproximación desde esquemas de acción.

Fase de socialización

Para este momento, se propuso la socialización y la validación del modelo diseñado, con un grupo de actores estratégicos del Instituto Universitario de Educación Física y de algunas de las instituciones que participaron en el encuentro académico.

Momento tres: acción

Incluye la puesta en marcha del modelo por parte del Institución Universitario de Educación Física a través de los diferentes programas y proyectos prefigurados desde el momento del diseño (adopción del modelo).

Capítulo 3

Referentes conceptuales en la búsqueda de un modelo para la práctica

Hacia una conceptualización del modelo

Para determinar el modelo es necesario trabajar tres conceptos que se asocian sincrónicamente: paradigma, modelo y método. Para ello, abordaremos su dilucidación de manera sincrónica, tratando de establecer sus correspondencias y su valor potencial, no sin antes vincularlos al contexto problémico de la intención que nos anima: la práctica y su relación con los escenarios pedagógicos y formativos.

La visión paradigmática —retomada de Kuhn por Valencia y otros—³ se concibe como la realización capaz de unificar procesos conceptuales dentro de una valoración posible, ya que esta acepción sirve como proceso modélico posterior. De allí que modelo y paradigma, se asuman en una correspondencia por la tradición coherente.

³ Documento *Mundos y Paradigmas* del curso *Teoría del conocimiento* del profesor Gustavo Valencia, Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Filosofía. Universidad de Antioquia.

Sin embargo, el que las cosas sean, dependen del modelo y no del paradigma, ya que éste da cuenta de los más íntimos valores por su intención significativa. El sentido del paradigma constituye las cosas, pero a la vez, el paradigma es sustrato, lo cual depende de su propia existencia y no se da por sí solo, como se da la cosa en sí, debido a que el paradigma funciona como una condición de conocimiento, lo cual cambia el sentido del mundo y el conocimiento que se tenga de algo, lo que implica una intención por la práctica, sin que él en sí sea práctico. Por esto el paradigma es concepción del mundo operativo, a través de un modelo que se pone a prueba, él por sí solo no permite su circularidad; es por medio de argumentos como el paradigma tiene un nuevo lugar en las cosas y en sus conceptos y es el modelo el que lo asienta en una realidad dada.

Además, el paradigma es el que define las pruebas, es decir, convoca en la formulación de argumentos a procesos mediáticos entre los sujetos y el mundo de objetos, procesos que requieren de una reciprocidad permanente que se vincula por la significación.

La resolución interna de un paradigma se da como respuesta al mundo externo y esto se produce por el desarrollo mental de los sujetos y no en torno a los objetos. El paradigma lo es respecto a sujetos genéticos e históricos que trascienden y relativizan el presente, multiformes y diversos en las argumentaciones que supone el trabajo epistemológico. La objetividad no es más que la intersubjetividad interferida. En esencia, la ciencia no son más que acuerdos, convenciones.

El paradigma es una forma de interpretar el mundo y de mediación entre los sujetos y el mundo de los objetos.

En su intención enigmática, el paradigma puede o no ser resolutor de problemas y por lo tanto de sus modelos. Cuando se falla en la resolución del enigma se cae en el modelo. Es por ello que el contexto real del debate genera su propia crisis. Pero no es el paradigma en sí el que la evidencia sino el modelo. A partir de aquí entra en juego el análisis epistemológico, propio de un nuevo paradigma.

Un nuevo paradigma modifica sustancialmente la visión de mundo, se produce dentro de una práctica científica anormal, e inaugura una nueva manera de practicar la disciplina, lo que implica que la reflexión epistémica generada se dé en un doble sentido:

Que la práctica científica se centre en la resolución de enigmas.

Que la reflexión epistemológica se dé como intento por dilucidar las condiciones que la hacen posible.

La primera se puede hacer sin la segunda. Pero la competencia científica no se traduce necesariamente en competencia epistemológica. Las prácticas científicas se dan por la argumentación que se propone desde el trabajo epistemológico.

El paradigma se la juega en el desarrollo modélico, o lo que es mejor, el paradigma puede funcionar sin el método, es

decir, indagar por la realidad. Y ésta es la mayor diferencia respecto a él. Los modelos indican el tipo de lógica (método) que lo preside. El tipo de modelo, recurre a su condición heurística, actitud mental para interpretar y cambiar la realidad. Los modelos plantean constructos hipotéticos que reflejan la realidad. Por tanto, el modelo media entre paradigma y método, ya que el método hace referencia a reglas. El paradigma entraña un método, pero no implica un método, es simplemente encontrar las razones propiamente dichas en el acto de conocer.

El paradigma se puede convertir en una visión reduccionista si no permite la entrada de otras visiones, lo que se pretende hacer hoy en día es tomar conciencia de los paradigmas existentes. En la medida que hagamos conscientes los paradigmas que están vigentes en el medio, tendremos más claridad respecto a lo que se busca: “de hecho el gran paradigma ha tenido efectos complejos al mismo tiempo que sus efectos mutilantes”, para poder tener una visión compleja, es decir su noología. Complejizar las ciencias permite progresar y articular para poder desatar el nudo gordiano paradigmático que se dio a través de la ruptura con la visión clásica de las ciencias naturales y la incorporación paradigmática de las ciencias comprensivas. La razón se mueve en un terreno de autenticidad, y no de verdad, la razón crítica del conocimiento práctico, desde lo estético, lo expresivo y cultural.

La tarea es capital, aleatoria e incierta y para ello es necesario movilizar las ideas y la sensibilidad en torno a la razón y a la crítica, tratando de integrar y establecer la red

de concepciones y de profundizar en cada proceso, combinándolas y complejizándolas de tal forma que permitan tener una visión más integral y holística. La razón de ser de los paradigmas es el conocimiento, pero no de cualquier clase, hablamos aquí del conocimiento científico.

De alguna manera, el paradigma da cuenta de lo que son las comunidades académicas, ellas se congregan en su entorno y en su reflexión sobre los proyectos disciplinares que las sustentan. El paradigma va mucho más allá de las disciplinas en circunstancias históricas. Las disciplinas por sí solas no representan el conocimiento científico, son respuestas colaterales a las necesidades de un medio, específicamente para el ejercicio profesional.

En la sociedad existe una yuxtaposición de seres deseantes, el deseo es condición del paradigma, de la visión colectiva, del proyecto social, de lo que se ratifica a través de la pregunta y de su intención por transformar la sociedad, condición de todo paradigma.

El modelo es una construcción pragmática, cuyo objetivo es simular ciertos aspectos de un sistema (objeto, estructura, procedimiento, ciclo vital, sistema). Sin embargo, no se traduce únicamente en acción, es también teoría, la que subyace inherentemente a su concepción paradigmática, que resuelve o posibilita la comprensión de fenómenos.

Por sí solo el paradigma no resuelve los enigmas. A pesar de que se hace preguntas sobre ellos, su intención se centra en establecerlos. En la medida que se van juntando axiomas,

conceptos, tramas de relaciones, el paradigma se va configurando en la posibilidad de ser representado. Llegado a tal punto, se puede hablar de la construcción de un modelo.

A su vez, el paradigma hace presencia en el modelo; no se puede concebir por fuera de él, hace simbiosis con él. Por eso el modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a una más cabal comprensión del mismo.

Los paradigmas, al ser asumidos en condición de generalizaciones simbólicas, funcionan como leyes o definiciones representativas que permiten manifestaciones lógicas o comprensivas. La creación de modelos concretos facilita el establecimiento de analogías y de metáforas, las cuales representan una ayuda en la estructuración o determinación del tipo de modelo. En este sentido, el paradigma orienta a la comunidad disciplinar a mirar una intención modelativa desde la cual sea posible solucionar los problemas sobre los cuales se quiere intervenir.

Existen dos elementos a diferenciar en los modelos, ellos son: la modelación, que tiene como referencia el comportamiento del modelo en la realidad, lo que debería llegar a ser. El otro elemento lo constituye su parte simbólica, que es una aspiración a seguir, a emular, en un plano utópico. Por esto, ambos elementos, por lo demás, nunca terminarán siendo, muy a pesar de sus orientaciones específicas. Cuando un modelo termina su ciclo, de alguna manera se inscribe en una nueva perspectiva paradigmática, que lo constituye en otro, generándose así una nueva idealidad.

La valoración sistémica que se da dentro de un modelo corresponde a una a señal de complejidad. Vista desde la complejidad, el modelo tiene que dar productos, ya que es algo que se quiere representar. Empieza a darse como producto de intereses, se concibe, se tiene, se implica; el modelo necesita tener una estructura, lo que no quiere decir que la esencia del modelo sea netamente operativa.

Sin embargo, el modelo es un instrumento analítico para describir, organizar e intelegir la multiplicidad presente y futura, la accidentalidad, la diversidad y las contingencias fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre en su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional. El modelo tiene que ser operativo para estar allí, es histórico, lo que le confiere una connotación de sustrato.

Elementos y esquemas del modelo, a manera de operación

Iniciar la construcción de un modelo sobre una realidad desconocida, lleva al fracaso. Por ello, la primera y principal tarea de un modelador es la de orientarse hacia el conocimiento profundo de aquellas parcelas o realidades del universo que constituyen el objeto de trabajo, para lograr una representación o modelo mental sobre el sistema real del universo a modelar.

Para ello, el sistema estudiado deberá quedar debidamente definido en sus diferentes aspectos. Sus fronteras y límites deben ser nítidos; su entorno específico y claro; sus elementos, sustanciales y concretos y sus relaciones

establecidas y definidas. El modelo referencial es básico para precisar el horizonte temporal del modelo organizacional a construir.

La operación del modelo puede y debe ser estudiada a partir de los datos existentes para poder inferir propiedades concernientes al comportamiento del sistema real o de sus subsistemas. Pero es importante recordar que un modelo es siempre la abstracción resultante de la observación de una realidad dada, de la cual se han hecho simplificaciones con el ánimo de facilitar la construcción de una estructura, no menos compleja pero sí más accesible.

Para abordar los elementos y esquemas de un modelo partiremos de la descripción que hace Peter Segal en su texto *La quinta disciplina* donde afirma que en la formulación del sistema que requiere ser modelado se deben establecer de manera precisa y clara cuáles son los objetivos específicos y los criterios de evaluación, seguimiento y control. Es necesario además, contar con información sobre las propiedades y las formas de comportamiento del sistema real y de sus subsistemas. Se reconoce, sin embargo, que no hay posibilidades de construir un modelo completo que comprenda todas las variables en un proceso, por lo tanto se deben definir las que se consideren prioritarias para mantener la estabilidad y la adaptabilidad del sistema.

El modelo no es una reproducción de la realidad, sino una formulación que permite planificar la introducción de cambios en los componentes, en las variables y en la estructura misma. Para lograr la coherencia entre la

formulación del modelo y el uso acertado en su utilización, se requiere de una construcción muy aproximada a la realidad y que a la vez sea simple, para facilitar el análisis, la comprensión y el manejo de las variables e interrelaciones.

Se distinguen cuatro categorías jerárquicas diferentes en la elaboración de un modelo: las variables, las relaciones, los bucles de realimentación y los sistemas de realimentación.

En la construcción del modelo se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

Establecer un diagrama inicial de representación que se ajuste a los intereses de los constructores (adopción paradigmática, red de relaciones conceptuales).

Tener una clara descripción del comportamiento del objeto y de su campo de acción u operabilidad (la práctica, en el campo de la educación física, la recreación y el deporte).

Definir conceptualmente el sistema, los subsistemas, las variables, las interacciones endógenas y exógenas (indicadores, todo lo axiológico, lo valorativo y sobre todo lo pedagógico: qué valores se quieren tener, el ciclo para que la variable se dé, etc.)

Establecer el marco legal de actuación y las delimitaciones teóricas y espaciales.

Definir los mecanismos de engranaje con los sistemas adyacentes y el suprasistema.

Establecer los ciclos y mecanismos de operabilidad, realimentación, evaluación y control.

Igualmente es necesario establecer unas estrategias en la consecución del modelo, como pueden ser:

Almacenar los datos de referencia o el soporte con que fue creado, además de las proyecciones y demandas para garantizar su desarrollo y operatividad.

Minimizar la complejidad sin sacrificar su validez y confiabilidad.

Posibilitar la exploración permanente de la evolución de las variables contextuales.

El modelo pedagógico y la práctica

El modelo científico es un intento por describir y entender lo existente. Los modelos son construcciones mentales y se puede afirmar que la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación.

Los modelos pedagógicos son efecto y síntoma de la concepción del mundo y de las ideologías que enmarcan la vida intelectual y la circulación de saberes filosóficos y científicos en cada época y en cada sociedad históricamente determinada.

Si entendemos los modelos pedagógicos como un esfuerzo disciplinar por reconstruir el conocimiento educativo, estos

son las formas particulares como se interrelacionan los criterios pedagógicos identificables en una teoría o práctica educativa.

El estudio de las escuelas pedagógicas contemporáneas (la romántica, la progresista, la conductista y la socialista) nos permitió identificar y definir el modelo pedagógico subyacente a cada una de ellas, a partir de una especie de reducción entre los parámetros mencionados —metas, relación profesor-alumno, contenidos de aprendizaje, métodos y procedimientos docentes, además de cierto concepto del desarrollo cognoscitivo—, tomados analógicamente de acuerdo con la posición e intensidad que asumen en cada modelo. Como a la escuela tradicional le aplicamos también el mismo procedimiento analítico, nos resulta entonces que cada una de las cinco escuelas queda representada por una especie de estructura o modelo, en calidad de guías conceptuales que sintetizan a nivel teórico los rasgos característicos de los discursos pedagógicos contemporáneos, como fondo interpretativo para la comprensión de las variaciones y los matices que asumen dichos discursos en boca de autores o de profesores reales y concretos.

Lo que hay que destacar es que los pedagogos clásicos y modernos se han preocupado por responder al menos estos cinco interrogantes fundamentales: a) Qué tipo de hombre interesa formar; b) Cómo, o con qué estrategias técnico-metodológicas; c) A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias; d) A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación; e) Quién predomina o

dirige el proceso: el maestro o el alumno. Aunque estos interrogantes son invariantes, las repuestas a ellos son diferentes en cada obra pedagógica, asumen distintos valores en la multiplicidad de los contextos socio-históricos y culturales. Estas categorías variables se articulan e interrelacionan con diferentes énfasis de acuerdo con los valores que asumen en cada construcción teórico-pedagógica, y dan origen a multiplicidad de combinaciones dinámicas llamadas modelos pedagógicos.

La educación física en la sociedad contemporánea: configuración y reconfiguración

Realizar un acercamiento a la educación física, implica necesariamente reconocer las configuraciones y reconfiguraciones que las expresiones motrices⁴ han presentado en el contexto nacional e internacional, donde cabe destacar que en cada cultura se ha manifestado una forma particular para su abordaje. Entre ellas mencionemos a la cultura alemana, con el paradigma de la ciencia del deporte; la francesa, con la tendencia de la praxeología motriz (de impacto en España); la corriente de Jean Le Boulch, hacia una ciencia del movimiento humano; la cultura socialista, con el paradigma de la cultura física; la norteamericana, con las

⁴ Concepto de ‘expresiones motrices’ que retomamos de los desarrollos investigativos por la línea de investigación de cultura somática del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Con el concepto de ‘expresiones motrices’ se describen los usos que “la motricidad permite al cuerpo, que pasan por lo operativo y tocan el sistema de significaciones, percepciones, actitudes, prácticas y representaciones individuales y colectivas”. (Revista *Educación Física y Deporte*, Medellín. Vol. 19 1997. p.8.

tendencias del *fitness* y de alto rendimiento; y la de América Latina y el Caribe, con las tendencias de la educación física, la recreación y el deporte de ‘alto rendimiento’, realizado simultáneamente con el fomento de expresiones motrices con un contenido más social, comunitario y de pretensión humanista.

En la cultura alemana el término ‘deporte’ engloba las expresiones de juego y movimiento. En ella —como lo menciona Haag—⁵ la mayoría del talento humano preparado en la ciencia del deporte está orientado fundamentalmente hacia la preparación de profesores de educación física, reconociéndose que el continuo incremento del deporte como fenómeno social tiene como consecuencia que la ciencia del deporte debe cubrir más aspectos de éste. Así, se plantean en tal sentido, campos teóricos entre los que se mencionan: Medicina del deporte, biomecánica del deporte, sicología del deporte, pedagogía del deporte, sociología del deporte, historia del deporte, filosofía del deporte, política del deporte, legislación del deporte, entre otros. Según Haag⁶, la ciencia del deporte presenta campos temáticos específicos. Ellos son: la teoría del movimiento, desde la que se potencian expresiones motrices con un contenido más social y profiláctico; teoría del juego, que favorece el desarrollo de manifestaciones lúdicas; teoría del entrenamiento, encargada de promover, organizar, dirigir, controlar y evaluar el deporte de alto rendimiento; y la teoría instruccional, que promueve mediante la formación, la enseñanza, la instrucción y el

⁵ . HAAG, Herbert. *Fundamentaciones teóricas de la ciencia del deporte como disciplina científica*. Chile. Universidad de Playa Ancha. 1995. p. 47.

⁶ . *Ibid*, p.58.

aprendizaje, una educación hacia el movimiento. Estas áreas cobijan a los diferentes grupos etéreos de población, que presentan una demanda en crecimiento.

La cultura francesa, desde la tendencia de la praxeología motriz como ciencia de la acción motriz, cuyo representante más sobresaliente es Pierre Parlebas. Según Serrano,⁷ Parlebas se preocupa por la fragmentación de la educación física originada en la multiplicación y división de las técnicas, de los conocimientos y las formaciones, a partir de contenidos de las ciencias naturales, sociales y humanas. Parlebas critica el concepto de ‘movimiento’ como objeto de estudio de la educación física, el cual asocia a una racionalidad técnica. En su reemplazo, propone como nuevo objeto de la educación física la ‘conducta motriz’, aduciendo que esta nueva concepción reafirma el carácter pedagógico de la educación física. Este concepto posteriormente es cuestionado por él, proponiendo como nuevo objeto la ‘acción motriz’, la cual representa un denominador común de todas las actividades físicas y deportivas. Para Parlebas,⁸ la educación física es ante todo una pedagogía de las conductas motrices, a las cuales atribuye un fin pedagógico, y en consecuencia, didáctico. Concibe como el objetivo de la praxeología motriz la explicación del funcionamiento de las prácticas motrices, de las que elabora una taxonomía: interacción motriz con adversarios, interacción motriz con compañeros e incertidumbre de la información motriz que proviene del medio. En tal sentido la acción motriz es

⁷.SERRANO, José y Otro. *Revisión crítica y epistemológica de la praxeología motriz*. En: Apunts. España. 1995. pp. 10-11.

⁸. Ibid, p. 11.

entendida como “el proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios individuos en una situación motriz determinada”.⁹

La praxeología o ciencia de la acción motriz, juega un papel importante en cada uno de los tres niveles fundamentales de la educación física: en el nivel de su objeto, es decir, la acción motriz; en el nivel de su puesta en práctica, la intervención pedagógica y finalmente, en el nivel de su finalidad específica, es decir, del desarrollo de la adaptabilidad psico-socio-motriz para la generación de una inteligencia a partir de lo motriz.

Dentro de la cultura francesa también se presenta la corriente de Jean Le Boulch, denominada como ‘ciencia del movimiento humano’. Se estudia el movimiento “como dato inmediato que traduce el modo de reacción organizado de un cuerpo ‘situado’ en el mundo. Este estudio sólo adquiere todo su sentido cuando la expresión motriz de la conducta es comprensible en sus relaciones con la conducta del ser tomado en su totalidad”.¹⁰ Se descarta toda clasificación de los movimientos para plantear como propuesta su situación, es decir, la definición de la ocasión a partir de la cual se ha realizado en función de la situación vivida, precisando su significación como actos que se dirigen a un determinado ambiente. Las facultades cognitivas del ser humano ajustan lo motor a una representación mental, situándolo a cierta distancia respecto del instante presente y de lo meramente

⁹ . Ibid, p. 12.

¹⁰ . LE BOULCH, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires. Paidós. 1989. p. 39.

útil. En tal sentido, sus movimientos han de estar concebidos dentro del lenguaje y el pensamiento: “Es el pensamiento el que estructura la praxis”.¹¹ Desde tales fundamentos conceptuales, la psicokinética, como ciencia del movimiento humano, estudia las conductas humanas a partir de una observación del hombre en movimiento, en la dialéctica de sus relaciones con el medio. Mediante tales postulados Le Boulch, diferencia el cuerpo (objeto reconocido de forma tradicionalista por el positivismo), para estudiar el cuerpo de un “ser- situado- corporalmente- en- el- mundo”, “un cuerpo propio”.¹²

Así, Le Boulch opta por una educación por el movimiento que posibilitaría un mejor conocimiento y aceptación de sí, un mejor ajuste de la conducta, una verdadera autonomía y el acceso a la responsabilidad en el marco de la vida social, desentendiéndose del movimiento con fines de rendimiento, que “ tiende a hacer del cuerpo humano un objeto útil para la sociedad y que crea una forma de alienación que compromete la unidad de la persona”.¹³ Critica la institucionalización instrumental del movimiento y propugna por la adquisición de una destreza motriz eficaz con el propósito de adaptar al individuo a su universo social y natural, para darle un sentido de ocio, lúdico y formativo que posibilite la transformación de la persona mediante el surgimiento sucesivo de formas y de funciones nuevas, preparadas por fases anteriores que tengan como imperativo conservar la plasticidad y desarrollar

¹¹ . Ibid, p. 54.

¹² . Ibid, p. 22

¹³ . Ibid, p. 36.

la creatividad en la persona, según sea su estado de desarrollo biosicosocial.

En síntesis, en la cultura francesa (y su repercusión en España), es posible identificar —como lo menciona José M. Cagigal—¹⁴ un deporte espectáculo en el que se resalta la competición o la profesionalización; o bien, una actividad física, como expresión motriz encaminada a potenciar la salud y el ocio.

El paradigma de la cultura física (entendido como la parte de la cultura general de la humanidad que representa el conjunto de todos los valores materiales y espirituales creados en la rama de la educación física, la recreación y el deporte), caracteriza a los países socialistas, países en los que se valoran como índices más importantes de la cultura física el estado de salud y el nivel de desarrollo físico de la población, último aspecto de gran relevancia para el paradigma en cuestión.

En la cultura norteamericana se presentan dos tendencias significativas: por un lado, está la del deporte de alto rendimiento y de competencia, que implica una actividad física agotadora, agresiva, de enfrentamiento continuado y de reglamentación previa. Ésta se rodea de la profesionalización e institucionalización, exponiéndose a la crítica, por ser considerado el deporte de alto rendimiento una perversión del juego a través de la sistemática introducción del rendimiento corporal y por asumir en buena parte los valores del

¹⁴ . CAGIGAL, José M. *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires. Kapelusz. 1979. p. 54.

liberalismo económico: la estima progresiva del trabajo, la consideración de nuevas categorías en el tiempo, la competitividad mercantil e industrial. Tal marco, genera una serie de planteamientos intelectualistas que benefician criterios pragmáticos y utilitarios, en los que se privilegia una eficacia instrumental, en vez de una completa y adecuada formación humana.

La tendencia del *fitness* (de proyección internacional), se levanta como factor de promoción de la salud, de prevención y de rehabilitación de la enfermedad —fisiopatologías, sociopatologías, sicopatologías—, y se aprovecha de los beneficios biológicos susceptibles de alcanzar en el sistema cardiovascular, muscular, óseo, metabólico; en los hábitos de vida, la salud y los efectos psicosociales derivados del ejercicio como estrategia de salud pública, mediante expresiones motrices adecuadamente realizadas. Así, se realizan programas de salud pública que contrarrestan problemas cardiovasculares, músculo-esqueléticos,¹⁵ inmunológicos, respiratorios, digestivos y psicosociales en la población trabajadora y no trabajadora. Desmineralización ósea, rigidez y atrofia muscular, dolor lumbar, descenso del volumen circulatorio, incremento de la resistencia periférica, anginas, incremento de azúcar en la sangre, disminución de defensas inmunitarias, incremento de cefaleas, ansiedad, estrés, son enfermedades que —entre otras— se previenen o rehabilitan desde el *Fitness*. Tendencia que es apoyada como una estrategia económica que busca —según lo plantean

¹⁵ . WADDELL, Gordon. *Incapacidad por dolor lumbar, síndrome de la civilización occidental*. USA. 1994. p. 93.

diversos autores—¹⁶ emplear el ejercicio físico en trabajadores y no trabajadores para disminuir los costos y gastos en atención médica.

Finalmente, como se mencionó, en América Latina y el Caribe se presentan las tendencias de la educación física, el deporte de rendimiento y el deporte social, tendencia esta última, que no excluye su presencia en las demás culturas referidas.

La tendencia de la educación física en América Latina y el Caribe se revela como una disciplina que incide de manera importante en los objetivos, estructuras, contenidos y métodos, en estudios y desarrollos de la educación. Desde ella se abre un campo de investigación en las ciencias humanas, sociales y naturales, ajenas tradicionalmente al fenómeno educativo y marginadas del conjunto de ciencias curriculares de la educación, entre las que se mencionan la fisiología, la biología, la biomecánica, la kinesiología, la historia de la educación física, y la psicología del aprendizaje motor, entre otras. La educación física emerge así como un fenómeno humano que tiende a alcanzar unos propósitos previamente definidos como: una educación del cuerpo desde la perspectiva de la salud, una formación deportiva, una educación psicomotriz y sociomotriz, una educación para la lúdica, el tiempo libre y la expresión corporal ; lo que convierte a la motricidad en un medio para la potenciación de la corporeidad, un medio de educación reflexivo, activo, creativo y flexible que se preocupa por el desarrollo humano,

¹⁶ . BLAIR, S. *Un modelo de intervención a la salud pública para la promoción de la salud. Impacto del ejercicio y del acondicionamiento físico en un plan de promoción de salud.* Canadá. 1993. p. 69.

preparando a la persona para participar activamente en su entorno. De esta forma, la educación física, se incorpora como modo de vida de las personas, como medio esencial para mejorar su calidad de vida y su bienestar, con lo que se afirma que no existe verdadera educación, sin la educación física.¹⁷ En esta misma dirección, se considera que la educación física como disciplina atiende los campos de la calidad de vida, la construcción y reconstrucción del tejido social y el compromiso de pensar la motricidad en sí misma. (Arboleda, 2002: 191 y 192)

Los anteriores elementos han permitido una consolidación paulatina de la educación física en la sociedad, situación que no corresponde al tratamiento del que históricamente la disciplina ha sido objeto en la educación formal e informal, disciplina que en su ejercicio profesional carece de normativas claras, en el ámbito de la regulación institucional. Ello genera prácticas empíricas y pragmáticas que la enmarcan en una racionalidad instrumental que en nada aportan a la consolidación como campo de saber y como profesión en Latinoamérica.

La tendencia del alto rendimiento ha sido objeto tanto de apoyo como de críticas. Sea como fuere, el deporte de alto rendimiento, lo mismo que el deporte de competencia, han incidido positivamente en lo siguiente:¹⁸

¹⁷ . *Reunión de ministros de educación física y deporte A.L.C. Educación agenda siglo XXI*. Uruguay. Editorial.... 1999. p xxxx

¹⁸ . MOLINA, V. y Otros. *Didáctica contemporánea, motricidad comunitaria y ocio*. Medellín. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. 2001. 107.

Desarrollo de las ciencias exactas y naturales por la formación de nuevos saberes como la fisiología del deporte, la biomecánica deportiva, la medicina deportiva, entre otros.

Desarrollo de recursos tecnológicos, producto de las necesidades e investigaciones producidas en los centros de estudio de alto rendimiento deportivo.

Conocimiento de las respuestas morfofuncionales al ejercicio físico, métodos y medios de entrenamiento deportivo para el desarrollo de las capacidades físico-motrices.

Desarrollo de las ciencias sociales, fortalecidas por la formación de nuevos saberes, como la sociología del deporte, la psicología del deporte, la antropología del deporte, entre otros.

Crecimiento de la infraestructura física deportiva.

Incremento de la capacidad de planificación y organización deportivas.

Alta optimización y progreso para la realización eficaz de la acción deportiva.

Esta tendencia expresa la filosofía de una sociedad competitiva que implica en ocasiones comportamientos agresivos como los que se dan, por ejemplo, en los entrenamientos intensivos y continuados, ausentes en los antiguos juegos, con una creciente tecnificación y especialización, expresión de una cuestionable tendencia a la

superación constante de marcas y records. Se presenta igualmente como una vía de evasión, en la que el deportista revive en muchas ocasiones el mito de la eterna juventud, que lo sustrae momentáneamente, por un lado, de lo efímero de la vida humana y por otro, de la compleja cotidianidad, convirtiéndose en una religión laica, o si se quiere, civil. El deporte de masas cumple así una función compensadora que, lejos de hacer posible una mejor integración, sólo sirve para estabilizar el estado de cosas existentes.

Por su parte, la tendencia del deporte social promueve expresiones motrices con una pretensión más progresista, en la que no son los resultados ni el rendimiento lo que interesa. Es en definitiva —como sostiene Serrano Sánchez—¹⁹ una oferta que permite el acceso de todos los grupos sociales a la práctica del deporte y de la actividad física. Más allá de las simples labores de promoción como servicio social, requiere unas formulaciones basadas en el conocimiento de la realidad. El deporte social pretende aplicar programas más flexibles y adaptados a las necesidades de los participantes, a la formación de educadores capaces de incidir en la realidad social y cultural de cada grupo y el aprovechamiento de la promoción para reducir los frenos subjetivos que operan sobre los grupos con menor capital cultural. En esta perspectiva, la planificación es imprescindible para su desarrollo, la optimización y rentabilidad de todos los recursos que comporta su aplicación.

¹⁹ . SERRANO SÁNCHEZ, José Antonio. *Una concepción social del deporte. El Deporte Para Todos*. Apunts. Edición 29. 1992. pp. 22-23.

El deporte para todos, paradigma que engloba las diferentes expresiones motrices comunitarias con intencionalidad de construcción social y cultural, contiene en sí mismo una intención lúdica, ociosa, profiláctica y formativa que mediante la práctica del deporte social comunitario²⁰ y de la actividad física en general, está en oposición a la lógica pragmática dominante de nuestros días. En él, es posible percibir la práctica de la educación física y del deporte social comunitario como vehículo de mejora y de optimización social, y como un factor que contribuye a la coexistencia pacífica entre pueblos y culturas capaces de propiciar la adquisición de un conjunto de virtudes cívicas que aportan decididamente a la mejora de la humanidad y al desarrollo integral de la persona.

Los distintos descriptores en Educación Física. Entre lo visible y lo invisible

Reconocer el carácter polisémico de la educación física, es comprender que no existe una ciencia autónoma del ejercicio físico que cumpla con los principios generales de la teoría de la ciencia, situación que conduce a afirmar que en el campo de la educación física existe una diversidad y disparidad de descriptores. Diversidad en la cual se identifica conceptualmente la negación del estatus científico autónomo y la tendencia a un campo científico independiente.

Fernando Amador (p. 7) resalta lo siguiente del trabajo de Schmitz (1965):

²⁰ . LEY DEL DEPORTE. Ley 181. Colombia. Coldeportes. 1995. p.12.

La poca consistencia y la diversidad de la terminología respecto a la denominación disciplinar.

Que la determinación científico-teórica del objeto se apoya en el movimiento en sí y en el hombre, como ser capaz de automovimiento.

Hay enfoques como los de Cagigal (1968), Mestre (1988), Pedraz (1988) y Hernández (1990), que procuran reconocer el carácter disciplinar de la educación física (Amador: p. 7), pero que dejan claramente dicho que no se procura dar coherencia a un cuerpo de conocimiento aún disperso.

No obstante esta situación y los diferentes descriptores en el campo, se acude al el concepto de ‘educación física’ por ser el de mayor uso en la práctica social.

Si bien el concepto de ‘educación física’ es muy genérico, se señala que se ha limitado a una mirada, puesto que se le ha asociado al campo del sistema educativo, desconociendo su aplicación y desarrollo en otros campos poco reflexionados aún. Al respecto, es importante detenerse en la apreciación que hace Vigarello (Amador: p. 11) en cuanto que la educación física es ante todo una práctica, desde la cual se busca favorecer la relación del hombre con su cuerpo, y es precisamente esta relación la que hace posible la educación física como intención educativa que procura el desarrollo de la naturaleza de la persona como ser integral y no como el mejoramiento de sólo una parte de ella, por lo que representa una necesidad y una posibilidad.

Entender al modo de Vigarello la educación física como una práctica, es reconocer los distintos escenarios y sus múltiples manifestaciones, para avanzar hacia su consolidación como una pedagogía social que reconozca y reflexione los procesos educativos que se dan por fuera del ámbito del sector escolarizado. Es asumir un espectro más amplio de análisis de las diversas prácticas de la educación física y de su intención formativa.

En tal sentido, se hace necesario un dispositivo de la educación física humanizada a partir de nuevos y pertinentes modelos de intervención, sin perder de vista su objeto, teniendo presentes las diferencias individuales y las realidades locales y globales entrelazadas.

Una perspectiva de análisis para una aproximación amplia a la educación física es la de Miguel Vicente Pedraz y María Paz Brozas en su texto *La disposición regulada de los cuerpos*. Estos autores proponen reconocer el carácter educativo de la educación física y para ello promueven una manera de entender la cultura y la educación. Así, la cultura recoge conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otra aptitud o hábito adquirido por el hombre como miembro de la sociedad. La educación, por su parte, se sitúa como el conjunto de los procesos más o menos sistemáticos a partir de los cuales se reproduce y recrea la cultura (Pedraz, 1997: 7, 8).

En el marco de esta aproximación, para comprender el modo como ha sido configurada socialmente la cultura física, es necesario reconocer que existen la educación física visible y

la educación física invisible. Por educación física visible se comprende la educación física escolar, con sus contenidos seleccionados por los mecanismos de poder, desde los cuales se legitiman unas cosas como propias de la educación física y se excluyen otras (Pedraz, 1997:11).

Por su parte, la educación física invisible da cuenta “de los procesos cotidianos, con frecuencia menores pero insistentes, presentes en cada acto y en cada momento de la vida social por el que somos dotados cada cual de una sensibilidad, de una forma de vivir el cuerpo así como de una forma de ser, de entendernos y de organizarnos corporalmente” (Pedraz, 1997: 9). Esta educación física invisible está configurada por el conjunto de procesos culturales, no necesariamente predeterminados, a través de los cuales los individuos quedan involucrados en una forma de comportamiento.

En esta perspectiva de la educación física se debe señalar que el deporte se presenta como el gran colonizador de la cultura física, hasta el punto que sustituye los juegos autóctonos de los distintos países y regiones y llega incluso a ‘deportivizar’ la propia vida cotidiana.

Por ello el deporte debe ser abordado en su complejidad, para lo cual han de tenerse presentes los elementos caracterizadores que propone Cagigal, como son: el juego, la competición y el ejercicio físico. Dentro de este análisis, como se señaló, existen dos grandes vertientes que son el deporte-espectáculo, que se caracteriza por ser programado, explotado y representa una actividad profesionalizada. De otra parte, está el deporte espontáneo que representa el

deporte práctico, deporte-ocio, y que en esencia es la actividad no definida por el éxito.

La práctica formativa, una aproximación al concepto de la práctica en Educación Física

La noción de práctica, está determinada por un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que inciden en las condiciones de ejercicio de la función enunciativa y con ello; la concepción del mundo, de persona y de sociedad en un área social, económica, geográfica o lingüística dada. (Foucault citado en: Zuluaga, 1987: 51).

Para la cultura griega por ejemplo, representada en las ideas de Platón y Aristóteles, se comprendía la práctica como el arte del argumento moral y político; es decir, el pensamiento entendido como la esencia de la práctica, como razonamiento mediante el cual las personas toman decisiones a partir de situaciones sociales complejas.

Bajo la óptica de una visión materialista del mundo y de la historia, se considera a la naturaleza y al hombre como realidades objetivas. En ese sentido, el ser humano como ser concreto que actúa en forma concreta, tiene una actividad práctica que es el trabajo, el desarrollo social está determinado por el desarrollo de la producción. Acorde con esta intención, Marx entiende la práctica como praxis.

Lefebvre, asume la praxis como el punto de partida y el de llegada del materialismo dialéctico. Esa palabra designa filosóficamente lo que el sentido común llama la ‘vida real’ (1971: 121). Considera además que

La energía creadora se prolonga y se manifiesta humanamente en y por la praxis, es decir, la actividad total de los hombres, acción y pensamiento, trabajo material y conocimiento. La praxis es doblemente creadora: de contacto con realidades, por lo tanto de conocimiento y de invención, de descubrimiento. El materialismo dialéctico busca superar las doctrinas que reducen la actividad del espíritu al conocimiento de lo consumado, o que le proponen lanzarse al vacío del descubrimiento místico: Experiencia y razón, inteligencia e intuición, conocimiento y creación, no pueden oponerse mas que desde un punto de vista unilateral (Lefebvre, 1971:122).

Gramsci integra al concepto de praxis la filosofía y la política. El filósofo real no es y no puede ser otra cosa que el político, es decir, el hombre activo que modifica el ambiente, entendido como el conjunto de las relaciones del cual el ser humano forma parte.

En este sentido, la política es considerada como la esencia de la praxis y ésta es política porque está dentro de la esfera de la acción consciente de ‘transformar’ a los hombres, diferentes respecto a lo que eran antes (Gantiva,1998:44). Hay aquí una propensión hacia un saber práctico que tiene

implícita la teoría y que pretende transformar una realidad determinada.

Asumir la práctica como una vía hacia la transformación de la realidad es verla como un conjunto de problemas, en donde con frecuencia no se conocen los fines de antemano. Vista así, la práctica implica una acción en el mundo, suscitada a partir de situaciones en donde no sólo existe una capacidad para resolver un problema sino que éste puede estribar realmente, y ante todo, en definir en qué consiste. Lo anterior implica disponer de un planteamiento del asunto a resolver, que a su vez exige 'comprensión' y nuevas maneras de actuar. A medida que esta situación evoluciona, la acción conformada en la comprensión introduce cambios en la situación problemática, configurándose así un doble juego de acción- comprensión, acción- transformación, lo que nos permite hablar de una práctica en la acción y una práctica en la concepción.

La relación teoría- práctica: una fusión necesaria

Los conceptos anteriores adquieren en Ibryant (1992:85) una connotación por la relación entre teoría y práctica, relación que se concibe como un interlaminado, esto es, que la teoría no es algo que se aplique mecánicamente a la práctica sino que está ya presente en ésta, de modo que, sin la teoría, la práctica no sería tal sino una simple conducta fortuita. De esta forma, según el autor que comentamos, al tiempo que la teoría genera una práctica, es generada por ésta, estableciéndose una relación no causal sino interactiva, por lo

que se podría afirmar que la práctica constituye el mundo de lo real, mientras que la teoría gira en torno al mundo sígnico que le permite explicar un hecho. Se conforma así una situación simuladora de la realidad, que crea la teoría, una reproducción equivalente a lo real, lo que permite pensar que la práctica es un concepto, que para su comprensión requiere ser mirada en su relación con la teoría, y que lo que la caracteriza es la acción y por ende su intencionalidad. Lo anterior permite afirmar que las acciones presuponen intenciones, y éstas se hallan situadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social. En consecuencia, la práctica debe presuponer una ‘teoría’ implícita o no formal.

En otra perspectiva, considerada en el plano pedagógico, Imbernón la entiende como una relación biunívoca, una amalgama en el proceso de formación permanente del profesorado por la segura vía del empirismo, a lo que se unen un cada vez mayor aparato conceptual y unos procesos de investigación (1996). Por otra parte, se aprecia una relación dialéctica que fluye en la vida misma y que permite la construcción de la ciencia, una relación de coexistencia en la que la teoría habita la práctica y la práctica habita la teoría, según se indicó.

La práctica en el contexto educativo universitario

La educación puede entenderse como una práctica social que prepara al ser humano para vivir en una sociedad en un momento histórico determinado, ofreciéndole herramientas

para que se adapte a sus condiciones o para que las transforme, lo que depende de la cultura o de las diferentes formas de expresión del ser humano.

Si bien el concepto de práctica tiene connotaciones diversas según sea su campo de aplicación, es importante establecer que en el espacio educativo ésta debe entenderse como una práctica social, pues como acción social incluye actos, acciones y conductas que en Melich (1994:85) adquieren el siguiente significado: un acto es siempre algo realizado y puede considerársele independientemente del sujeto que actúa y de sus vivencias, o sea que hace referencia al pasado. La acción tiene el sentido de la proyección previa, latente o manifiesta, hace referencia al futuro y está relacionada con el proyecto y con el sentido, y es de tipo voluntario (a diferencia de la conducta, automáticamente reactiva y espontánea).

Para desplegar su concepción de la acción, Melich retoma a Weber, quien la define como “aquella relación en que el sujeto orienta su conducta significativamente en función de la interpretación de las conductas de los otros” (1994: 85). Una acción es social cuando las personas que intervienen en la interacción orientan recíprocamente sus acciones. De allí que la intersubjetividad simbólica sea considerada como un elemento básico que en la vida cotidiana adquiere sentido en la interacción con los demás: la acción siempre implica interacción; la acción social es una acción significativa, una llamada al sentido, y todo sentido implica una conciencia.

De allí que en los espacios educativos la acción social asuma diferentes connotaciones, dado que en esencia aquellos son un espacio de interacciones, que Melich identifica así:

- Acción social racional con arreglo a fines, caracterizada como una acción orientada a la finalidad, denominada también “acción instrumental”, o según Habermas, una acción teleológico–estratégica, propia de las “éticas utilitaristas”, centrada en los medios y en la eficacia.
- Acción racional con arreglo a valores, en la cual sólo importan el ideal y los valores éticos, estéticos y religiosos, sin tener en cuenta el resultado. Puede entenderse también como una acción deontológica, esto es, referida a los deberes y a las normas morales.

Podríamos decir que este tipo de acción racional es entendido por Habermas como “acción social denominada por normas”. En ella, los valores son compartidos por los miembros de la comunidad y propone la teoría de la acción comunicativa como un modelo de acción social que a su vez haga posible un consenso de orden moral. (Melich, 1994:91)

- Acción social afectiva, propia de las éticas emotivas. Es también de carácter deontológico, pero singular, individual.
- Acción social tradicional, caracterizada por Weber como aquella orientada en función de la costumbre o el hábito, fruto de la herencia cultural transmitida de generación en generación. (Melich, 1994: 88)
- Acción social dramaturgica. Formulada por Weber, se puede asimilar a la descrita por Habermas cuando hace referencia a “la relación que los participantes establecen ante

un público frente al que juegan un rol, (Melich,1994 :92). Tipo de acción en la que se muestra la distancia entre la acción moral y la acción social.

Si bien en los espacios educativos la acción social (educativa) necesita de acciones pedagógicas, estas últimas deben entenderse como otro tipo de acción social, pues la acción social busca la construcción de la personalidad propia, aunque la ajena no queda excluida —mientras que la acción pedagógica tiene como prioridad la construcción de la mismidad ajena, aunque la mía se vea implicada en el proceso, y que Melich clasifica como:

- Instructivas: intercambio de información que tiene lugar en la vida cotidiana y que se dirige básicamente al desarrollo del conocimiento y de la habilidad.
- Formativas: adquisición de una competencia global y en general profesional. En la vida cotidiana la acción formativa puede entenderse como un modelo de acción en el mundo, una adquisición de aptitudes (normas cívicas o sociales) y/o hábitos, también propias para el desarrollo del individuo como ser social.
- Adoctrinadas: entendida como una acción tendenciosa y parcial, que de modo latente o manifiesto no tiene presentes otras posibles opciones, y tiende a asfixiar el desarrollo personal en una sola.
- Domesticadoras: Se refiere al adoctrinamiento en el ámbito de las habilidades y de los hábitos.

Establecer una relación entre los conceptos de educación y pedagogía da como resultado la inclusión de la primera como

concepto articulador de la segunda, y una relación dialéctica que los diferencia pero que los mantiene vinculados. Al respecto, Mockus (1995:14) considera que la pedagogía puede tener tres sentidos, a saber:

- Un conjunto de saberes propios del educador, o saber propio de una profesión.
- Un conjunto de enunciados filosóficos que orienta ese oficio, históricamente situado.
- Una delimitación de las formas legítimas para ejercer el oficio, conocimiento implícito, sociológicamente determinado, sobre las formas válidas o inválidas de enseñar.

En tal perspectiva, para Zuluaga²¹ —según Klaus (2001: p.5)—, la práctica pedagógica es una noción que designa los modelos pedagógicos utilizados en la enseñanza, una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de saber retomados y aplicados en la pedagogía, las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas en donde se realizan prácticas pedagógicas, las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica y las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

²¹ . En el libro *Pedagogía e Historia*, Bogotá. Foro Nacional por Colombia. 1987; Zuluaga rescata desde la historicidad de la pedagogía, el concepto de *práctica pedagógica* que había sido desterrado del ámbito de la enseñanza y asume inusuales parámetros teóricos y metodológicos que desde la influencia de Foucault constituyen su aporte en una corriente pedagógica pionera en Colombia, Latinoamérica y a nivel mundial.

En este enfoque, el saber pedagógico reúne discursos a propósito de la enseñanza y la educación, proposiciones, descripciones, teorías, análisis y normas formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto dentro de una práctica definida. El saber está conformado por objetos, conceptos, sujetos que se refieren a ambos y estrategias de saber y de poder en su empleo, dispuestas por el discurso mismo o por las regulaciones externas a su práctica.

La puesta en escena del saber en el ámbito educativo, permite la configuración de la práctica pedagógica, la cual se da como un todo integrado que permite articular las intenciones profesionales que subyacen en cada uno de los saberes.

La práctica formativa, un reto

Por formación, se entiende “la comprensión de sí mismo que tiene el individuo o que tienen grupos aislados frente a otros” (Benner, 1991: 95). La formación interroga por la determinación del ser humano en dos direcciones: una, la determinación que ya está determinada, es decir, la afirmación de que el hombre es un ente fijo, y la otra se refiere a la determinación en devenir o en proceso, desde la cual el hombre es capaz de formarse como ente activo, en donde los individuos tienen la capacidad de acceder a un desarrollo humano total.

De acuerdo con lo anterior, por práctica formativa se comprende entonces *la acción que procura que los hombres*

descubran sus posibilidades, integrando la formación de las personas en la globalidad de sus aspectos educativos, instructivos y desarrolladores de la vida en su propio mundo. La práctica formativa no sólo se dirige al desarrollo de habilidades o desempeños, es fundamentalmente la búsqueda de la condición humana desde la capacidad que tiene el ser de formarse y de hacerse, mediante el aprendizaje y la experiencia.

Desde el punto de vista curricular, la práctica formativa descansa en la intención de forjar profesionales que a partir de sus procesos de formación, pongan en acción los contenidos aprendidos, articulando la teoría y la práctica para una realidad específica.

Haciendo referencia a la práctica profesional, Elliot (1990:88) afirma que ésta puede ser analizada en dos componentes: el primero, supone el compromiso con los valores éticos, de allí el término 'profesión'. El segundo, exige poseer los conocimientos necesarios de grado elevado. Como el quehacer profesional está enmarcado bajo ciertas directrices, este autor enfatiza más en la conveniencia de realizar éticamente la práctica, en vez de la prevalencia de la consecución de determinados estados finales, preconcebidos como resultado último de una acción.

Llegados a este punto, podemos decir que para el caso de la educación, tanto el saber-hacer como el saber-formar, tienen como fundamento la competencia práctica, la cual busca enfrentar al estudiante a las necesidades de un contexto social

dado y potenciar sus capacidades creativas e innovadoras para explicitar los saberes aprendidos.

La práctica formativa, sus antecedentes y posibilidades en el Instituto

En general, la práctica representa para la Universidad una forma de extensión mediante la cual se materializa el compromiso de ésta con la sociedad. Con la práctica se busca la validación de los saberes, el desarrollo de habilidades profesionales y la atención a las necesidades de la comunidad (Sistema Universitario de Extensión, 1997). Como vínculo de la Universidad y la sociedad, la práctica encuentra su fundamento en la Constitución Política de Colombia, expresamente en los artículos 67 y 69, donde se señala que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (p. 26) y “se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley”.

La ley 30, por su parte, organiza el servicio público de la educación superior y en sus artículos 1, 2, 6, 9, 11 y 29 — Literal b— explícitamente se define a la educación superior como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral dentro de una formación académica y profesional, como un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del

Estado. La formación, la educación y la instrucción que en ella se brindan, tienen —entre otros objetivos— el de ayudar a cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país y el trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento, utilizándolo en todos los campos para solucionar las necesidades nacionales.

En este mismo texto, en los artículos 1, 5, 13, 73, 76 y 92, se concibe la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes y que formalmente se pretende alcanzar mediante el diseño y puesta en funcionamiento de un Proyecto Educativo Institucional que posibilite una gestión administrativa y pedagógica hacia la formación integral y la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local.

En el Instituto, la práctica ha tenido un lugar especial en el programa de educación física y en los diferentes planes de estudio que en él se han desarrollado. Así, para la versión dos de dicho plan, la práctica ha sido objeto de reflexiones y cambios permanentes. Situación que es compartida por otras dependencias de la Universidad donde también se comparten interrogantes similares: ¿se aprende para practicar o se practica para aprender? ¿Debe ir la práctica al final del proceso de formación? ¿Es contraria la teoría a la práctica? ¿La práctica representa una experiencia de conocimiento? Inquietudes que orientaron las discusiones de los asistentes al

seminario-taller *La práctica, una forma de proyección social* (1997) organizado por la Universidad.

De acuerdo con los señalamientos anteriores, se ha de resaltar que la práctica en el Instituto ha tenido un carácter terminal, se la ha situado al final de la carrera y su estructura se ha perfilado mediante la implementación del curso denominado “Práctica de observación” y de dos cursos más, llamados “Práctica I” y “Práctica II”, respectivamente.

Para los años de 1991 y 1992 se presentaron en el Instituto una serie de reflexiones alrededor del proceso de formación. Entre muchos aspectos se señalan nuevos retos, como el compromiso social de aportar a la educación de la sociedad, mediante una comprensión de la educación como proceso dinámico, transformador y de una profunda vinculación con la sociedad (Arboleda, 1992:7). La práctica es un elemento fundamental, además del desarrollo del espíritu investigativo en el estudiante.

Estas ideas, sumadas a la movilización estudiantil y sus exigencias de cambio llevaron a la administración de turno a convenir con el movimiento estudiantil y los egresados una forma organizativa que permitiera avanzar en la estructuración de un semestre especial que facilitara la construcción de una propuesta de transformación para la dependencia (Benjumea y Uribe, 2.002:22). En este marco, la práctica, como aspecto vital de la formación de los licenciados en educación física, es objeto de múltiples miradas y cuestionamientos.

Desde los comienzos de la formación en el Instituto, la práctica que realizaban los estudiantes se circunscribía al ámbito escolar (primaria y secundaria). Luego, a principios de los noventa, se inician procesos para diversificar sus espacios de actuación cubriendo campos como: “el entrenamiento deportivo, la rehabilitación física, el trabajo de actividad física con la tercera edad, el manejo del tiempo libre, las escuelas de formación o iniciación deportiva y el trabajo interdisciplinario en el área de la salud” (Arboleda, 1990: 56). Diversificación que para la propuesta de transformación curricular, define como sus nuevos escenarios el sector escolar, el entrenamiento deportivo, la motricidad comunitaria y la gestión. Lo que a su vez proyecta para la última etapa de formación, identificada como *de énfasis*, las líneas de profundización.

Simultáneamente, con este desarrollo se avanza en la parte administrativa donde se mejoran los procesos de coordinación, reglamentación, comunicación interinstitucional, cualificación de los docentes y socialización de los proyectos de trabajo de los estudiantes.

Luego, en numerosas discusiones de los profesores y la comunidad educativa en general alrededor de la innovación curricular, el análisis sobre la práctica juega un papel muy importante. De esta manera, la práctica se concibe ya como el espacio nucleador de la actividad permanente de los estudiantes y de los docentes, desde el comienzo hasta el final de la formación, superando así el concepto terminalista del plan de estudios anterior. La práctica representa un eje curricular al igual que la investigación y la evaluación, ejes

desde los cuales se integran las relaciones teoría-práctica, sociedad-Universidad, pensamiento-acción, escuela-vida”.
(*Propuesta de transformación curricular*, 1997).

Este concepto de práctica formativa pretende ser coherente con el proyecto curricular del IUEF que concibe el currículo como un proceso cultural orientado a la transformación humana, social y cultural a partir de experiencias autoconstructivas y socioconstructivas que hagan factible una comprensión del mundo y de la cultura en la que se está inmerso, y en ese contexto, reconocer y recrear la cultura matriz.

Para la propuesta curricular, la formación es el proceso mediante el cual

...el sujeto tiene la posibilidad de generar conciencia sobre su pertenencia, la cual está constituida por elementos cognitivos, afectivos y valorativos que le permiten negociar las diferencias individuales y construir lo colectivo, dotándose finalmente de una identidad particular y cultural. La sociedad es el contexto en el que la educación cobra sentido.
(*Propuesta de transformación curricular*, 1997) .

La propuesta de reforma curricular establece unos principios y unas características metodológicas que están en estrecha relación con el diseño e implementación de la práctica formativa, de los cuales se puede resaltar, el de la transformación, que se refiere a que

...todas las actividades pedagógicas deben generar movilidad tanto en la estructura cognitiva interna de los sujetos educativos como en el contexto en el que la acción educativa se proyecta. La transformación implica creación, compromiso, apertura, actitud crítica y reflexiva para lograr la comprensión de la realidad y para abrir posibilidades de transformación humana y social. (*Propuesta de transformación curricular*, 1997: 25).

De igual manera, se destaca el principio del diálogo cultural, el cual se refiere a la “necesidad de que el proceso educativo se desarrolle a través de un diálogo intersubjetivo donde los participantes construyan el sentido de su quehacer profesional en el marco de su cultura y en diálogo con otras culturas. Además procura vincular el pensamiento a la acción, los sentimientos y la razón, la teoría y la praxis, la Universidad y la vida. Estas relaciones dotan a la acción educativa de pertinencia socio cultural”.

Guardando una estrecha relación con la práctica formativa, se destacan expresamente en el currículo las siguientes características metodológicas:

- El privilegio del proceso: más que apuntar hacia resultados terminales, se privilegia la conjunción y la potenciación de los actores en lo emocional, afectivo, cognitivo y actitudinal.
- Interacción teoría-práctica: se requieren objetivos que integren la comprensión y la aplicación para un aprendizaje en un proceso significativo, en el que se actúe sobre situaciones concretas, donde el que aprende pueda validar la

teoría, planeando y realizando pequeños o grandes proyectos, y a su vez, avanzar en el discurso mediante el análisis crítico de realidades específicas que pretendan ser cambiadas.

- La participación, asumida como la tarea de equipo para compartir decisiones, responsabilidades, logros y/o dificultades.

- Apertura: implica una “educación abierta donde es posible generar un gran abanico de relaciones, interacciones y reflexiones como espacios reales para establecer los nexos entre pensamiento y acción, teoría y práctica, Universidad y vida”. (*Propuesta de transformación curricular*, 1997:27-28)

- Contextualización socioeconómica y cultural: en el sentido de “estructurar una propuesta curricular que responda a las necesidades, intereses y problemas de los contextos local, regional y nacional. Implica desarrollar en los participantes la capacidad de interpretar la sociedad, identificar las necesidades, e intereses, tomar decisiones oportunas pertinentes, y generar procesos de cambio”. (*Propuesta de transformación curricular*, 1997:28)

- Flexibilidad: entendida como apertura y autodirección, respecto a la formulación y búsqueda de metas, selección de materiales didácticos, escogencia de prácticas, diseño de los ambientes de aprendizaje y adecuación de contenidos desde la visión conjunta de quienes están implicados en el acto de aprender, “donde el respeto a la diferencia y el diálogo de saberes señale el camino para la autodeterminación personal y social, siempre con miras a la formación de una conciencia crítica y transformadora”. (*Propuesta de transformación curricular*, 1997:28)

- Supervisión permanente y colectiva del currículo, mediante procesos de evaluación, sistematización e investigación.

- Conexión e interacción: se reconoce al IUEF como un sistema que a su vez forma parte de otras instancias, lo que le permite cumplir mejor su misión.

Todos estos aspectos conforman un decálogo regido por la intención de consolidar la formación y la práctica en coherencia con el perfil de un profesional actuante, participativo, conocedor de sus competencias, crítico de sus propias actuaciones, un profesional que transforme realidades y contextos.

Capítulo 4

El modelo formativo, un producto resultante de procesos y esquemas de análisis prospectivos. Una proyección categorial

La configuración del modelo se hace explícita de modo operativo en y a través de las resultantes esquemáticas que, a manera de redes, permiten configurar una ruta estratégica para el abordaje articulado del modelo en un contexto de realidades pedagógicas del quehacer profesional y disciplinar en el ámbito local y en su articulación nacional, por la búsqueda de la consolidación de la Educación Física, la Recreación y el Deporte.

Ruta de esquematización y proyección operativa desde el proceso categorial intereses y necesidades: configuración diagnóstica

Subcategoría emergente: proyecto de formación

Tendencia: proceso formativo

Tendencia: proceso didáctico

Tendencia: proceso investigativo

- Subcategoría: Necesidades del contexto

Tendencia: Estudio del contexto en el campo

Tendencia de Planeación Interinstitucional

Tendencia: Atender Tendencias en el Campo de la Motricidad

Tendencia: Pertenencia social

Tendencia: Recursos.

Tendencia: Cualificación y Aprovechamiento de Políticas

Tendencia: El sujeto de saber como intelectual y trabajador de la cultura

Prefiguración del contexto: necesidades y proyecto de formación

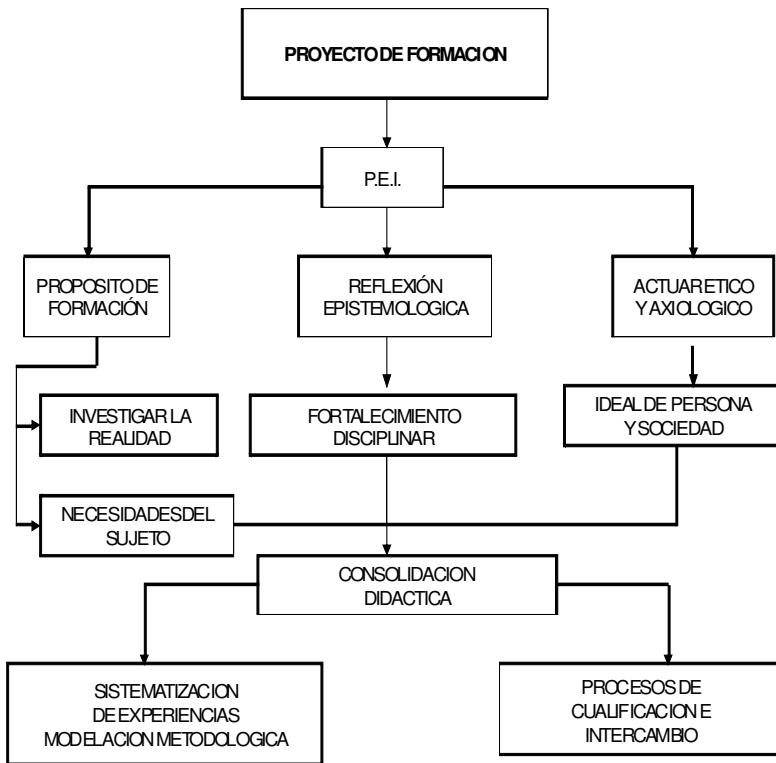
Como una de las subcategorías se visibilizan las *necesidades relacionadas con el proyecto de formación*. Estas últimas, entendidas como las demandas no satisfechas por la práctica pedagógica de los actores en el Proyecto Educativo Institucional, ameritan una cualificación en su proceso formativo, didáctico e investigativo, que hagan posibles la calidad de vida y el bienestar social.

La práctica es percibida por la comunidad educativa en íntima relación con el proceso curricular para la formación de profesionales. Este proceso requiere de una reflexión sobre la ética profesional y el componente axiológico, entendido como el ideal de persona y de sociedad que se proyecta por parte del educador, en este caso desde las prácticas de la Educación Física, la Recreación y el Deporte.

Igualmente, los propósitos de formación y su relación con la práctica deben ser orientados a partir de líneas de investigación relacionadas con la práctica y las tendencias actuales en el campo profesional y la investigación en el aula, bajo la premisa de la integración de procesos de práctica e investigación, en una proyección social que fortalezca la actividad física en los contextos de realidad. Para la construcción de los propósitos de formación, deben aprovecharse las fortalezas de los estudiantes, sus intereses y necesidades, los cuales deben unirse a los propósitos de la Universidad en general y del Instituto en particular.

El proceso didáctico hace evidentes los propósitos de formación, en este caso desde la práctica que realizan los estudiantes. Tal proceso requiere de contenidos relacionados con la investigación social, aspecto que es coherente con “los objetivos fundamentales del proceso educativo” en la dependencia: “la promoción del ser humano y la transformación social”, responsabilidad que ésta asume formando profesionales con capacidad para comprender la realidad y generar alternativas de solución a problemas reales de una comunidad determinada. En esta perspectiva, es de suma importancia un plan de formación que descansa en contenidos relacionados con la situación vigente del contexto en el que se interviene, tanto en campos generales como en realidades locales circunscritas, lo mismo que en el campo del saber específico, procesos de formación acordes con las tendencias vigentes de la profesión.

Dos aspectos deben permitir afianzar la modelación metodológica: el primero, la sistematización de experiencias, que den curso a procesos de reflexión crítica sobre la práctica con el fin de visualizar métodos, conocimientos de tipo disciplinar y nuevas propuestas a partir de las experiencias. El segundo, tener un mayor compromiso con la comunidad a partir de procesos de práctica continuados, es decir, que no terminen con la intervención de un practicante. En este sentido se debe involucrar a la comunidad para que haga parte del centro de práctica, previa socialización de los procesos de planeación. Todo ello requiere de procesos de cualificación e intercambios académicos para los actores más directamente relacionados con la práctica: asesores, cooperadores y estudiantes, otros actores de la comunidad, incluyendo a los egresados y a los profesionales de otras áreas. La configuración de este contexto reclama además, el acompañamiento permanente y sistemático de asesores de los procesos formativos, el seguimiento a la evolución de la realidad y sus actores, proyectada sobre la base de un sólido compromiso en el establecimiento de las estrategias definidas en el asesoramiento de las prácticas, configurando el siguiente esquema: Contexto de realidad- necesidades de formación.



Prefiguración del contexto: necesidades del contexto

Otra de las subcategorías es la de *necesidades del contexto*, entendida como las demandas del medio en el área y que no son atendidas por quienes tienen la responsabilidad social de hacerlo,. Lo anterior implica la cualificación y el aprovechamiento de políticas, de profesionales comprometidos con ellas y de los recursos que permitan satisfacerlas.

Las expresiones motrices en la sociedad contemporánea son una práctica de gran dinamismo, en constante transformación y cambio. En ellas hay avances, retrocesos, crisis y rupturas. Por eso, el diseño de planes, programas y proyectos por parte de entidades públicas, privadas y comunitarias en el campo de la Educación Física, la Recreación y el Deporte, obliga previamente a estudiar el campo que es objeto de intervención. El campo de la realidad como construcción cultural que se crea socialmente, como orden sustentado en los entramados de significación, construidos en un mundo cotidiano en el que lo subjetivo se inscribe en el umbral de lo social y viceversa, demanda su ubicación a partir de las nociones y conceptos en que se delimita, su naturaleza y caracterización en campos específicos donde se teje la cultura de la motricidad.

Poder conocer y comprender el orden dentro del cual la realidad en un campo particular adquiere sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado, posibilita incorporar en la subjetividad las objetivaciones que dan sentido a la realidad y coherencia a la vida cotidiana. Permite nombrar el mundo y producirlo como construcción social.

En tal sentido, no sólo el estudiante sino los demás actores que intervienen en el área, deben tener mucha claridad sobre la situación actual del país y particularmente del área.

La planeación interinstitucional para establecer las bases sobre las cuales se puede determinar “lo que se podrá hacer” y de prever el desarrollo de las actividades a implementarse en relación con la práctica en el campo de la Educación

Física, la Recreación y el Deporte, es otro aspecto considerado como imprescindible en Medellín y el Área Metropolitana.

La planificación la elaboración de planes, programas y proyectos consistentes, la determinación de objetivos o propósitos para su logro, la formulación de políticas y procedimientos, la selección de estrategias para la coordinación integral de las acciones y el establecimiento de presupuestos y pronósticos, posibilita la maximización de la eficiencia y la disminución de los costos en los procesos como consecuencia directa de la merma o eliminación de errores. De igual forma, permite catalizar mejor los esfuerzos, al facilitar la convergencia de las diferentes entidades y sujetos hacia la obtención de mejores resultados para evitar el despilfarro de fuerzas y la escogencia de rumbos equivocados. Evita las acciones inútiles, al estipularse única y exclusivamente aquellas que convienen al logro de metas socialmente necesarias. Facilita el seguimiento, sobre la base de instrumentos interinstitucionales previos y hace que se centre la atención en los objetivos al determinarlos y prever las estrategias para su alcance. Aspectos que en su conjunto reducen o eliminan la incidencia de problemas en la práctica pedagógica.

El diseño, la implementación y la evaluación de planes, programas y proyectos en el campo, al elaborarse desde la cooperación y comunicación de entidades públicas y privadas, incluyendo a la comunidad, suministran un marco de referencia valioso para la toma de decisiones integrada en la región Metropolitana de Antioquia, permite responder con

eficiencia al incremento de actividades y responsabilidades de la Educación Física, la Recreación y el Deporte mediante una unificación de políticas sobre la práctica en cuestión entre instituciones formadoras e instituciones demandantes del talento humano cualificado.

Las expresiones motrices —como objetos construidos en las prácticas y desde donde se definen reglas de juego a partir de las cuales vemos nacer ciertos dominios de objetos y tipos de saber—, se manifiestan en la sociedad contemporánea en varias tendencias que compiten a partir de racionalidades diferentes para enmarcarse en perspectivas diversas de saber y de poder.

Tendencias como la lúdica, (la expresión corporal, el ejercicio físico y la salud, la educación física escolar, la sociomotricidad, la sicomotricidad, la actividad física y la naturaleza y finalmente, pero no por ello la menos patrocinada, la ‘deportivista’²²), se expresan en la sociedad contemporánea con intereses diferentes y en ocasiones opuestos entre sí.

Cada una de estas tendencias como objeto, se rodea de otros objetos, para configurarse y reconfigurarse desde racionalidades que compiten por su hegemonía, lo cual le implica al sujeto de saber – maestro, practicante, instructor,

²² . Esta última tendencia presenta unas manifestaciones de rendimiento, profesionalismo, elitismo y actividad extrema, que delimitan en ella una función compensadora, que lejos de hacer posible una mejor integración, sólo sirve para estabilizar el estado de cosas existente y para competir con las demás tendencias en una lucha por la producción, distribución y apropiación de nuevas prácticas de educación física, recreación y deporte.

facilitador, gestor, líder—, estar atento a ello, a la formación que ha tenido en las instituciones, los sujetos y los discursos, para optar por alternativas teóricas progresistas y civilistas que desplacen prácticas regresivas en el campo en cuestión.

Reconocer tal juego de posiciones y oposiciones en el campo de la motricidad, posibilita interactuar con las realidades y tendencias que se dan en ella, y articular las manifestaciones alternativas actuales.

Hacerlo así, favorece el conocimiento de las necesidades de la comunidad y el reconocimiento de los intereses de los estudiantes. Objetiva cuáles han sido las crisis, rupturas, continuidades y discontinuidades de los diferentes objetos que delimitan las tendencias contemporáneas de la motricidad y la racionalidad en que se inscriben, optando por estrategias más incluyentes y ricas en construcción de tejido social, necesidad inaplazable en este campo.

A la Universidad le concierne mantener una vinculación con su entorno social. Las prácticas que realiza y el saber que produce, la vinculación entre la docencia y la investigación, han de ajustarse a las necesidades, intereses y tendencias del medio. Sin embargo, una efectiva proyección de la Universidad obligan a hacer de la extensión una estrategia institucional para vincularla al mundo de la vida cotidiana.

La acción mancomunada de los diferentes estamentos implicados en la planeación, organización, dirección, control y evaluación de eventos de motricidad, es una necesidad que no sólo se expresó en el Encuentro Académico realizado en el

marco de la presente investigación, sino en la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior (UNESCO: 1998, 13-23). Allí se resaltó la conveniencia de reforzar y renovar la cooperación de la Universidad con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad, bajo un principio de solidaridad y de auténtica asociación. Tal interacción debe favorecer en la región las prácticas de Educación Física, Recreación y Deporte, de modo que atiendan las necesidades inaplazables que hoy presenta la motricidad comunitaria y el llamado ‘deporte’ industrial practicado en forma no planificada y asistemática.

El campo de la Educación Física, la Recreación y el Deporte cuenta con instrumentos de planeación como el Plan Decenal de Educación, el Plan Nacional de Educación Física, el Plan Nacional de Recreación, el Plan Departamental de Educación Física, Recreación y Deporte y los Planes Trienales de Deporte y Recreación elaborados por los entes deportivos municipales o dependencias adscritas a Secretarías de Educación de los municipios que integran la Región Metropolitana de Antioquia. De igual forma, cuenta con una legislación educativa que regula las prácticas del campo: la Constitución Política y la Ley 181 del Deporte.

Los anteriores instrumentos de planeación y la legislación del área, presentan fortalezas y debilidades, al igual que amenazas y oportunidades para la elaboración, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos en la Educación Física, la Recreación y el Deporte.

En tal perspectiva, se plantea la necesidad de que se dé una apropiación de ellos por estudiantes, docentes, profesionales y asociaciones del área, con el objeto de aprovecharlos. Hay también la necesidad implícita de fortalecer el gremio, como mecanismo para resistir los aspectos negativos y las debilidades de las políticas.

En tal sentido, aspectos como el que cada institución de la Región Metropolitana de Antioquia cuente con un educador(a) físico(a), asunto contemplado por la normativa departamental; la necesidad de fortalecer los Centros de Educación Física, espectro político y legal ampliamente contemplado en el Plan Betancur donde nacieron; la adscripción de la Educación Física formal y no Formal al Ministerio de Educación Nacional y de las prácticas motrices a Coldeportes, aspectos determinados en la Ley 115, la Ley 181 y el Plan Decenal, son temas de política de necesaria apropiación por los actores que conforman el gremio.

Al problematizar y construir saber desde las prácticas, el sujeto de saber queda con el compromiso de coadyuvar para que lo aprendido, posibilite un cambio con quienes se interactúa y por lo tanto en los contextos que se intervienen. Ello supone una entrega, una madurez que, como pleno desarrollo de la capacidad intelectual o de los hábitos de convivencia con los semejantes, implica claridad, iluminar lo que se encuentra oscuro.

Ser maestro, orientador, asesor, es repensar el papel de reproductor de la cultura, sustituir el rol de normatizador por el de guía, el papel de transmisor de conocimientos por el de

intelectual y trabajador de las manifestaciones culturales más civilistas y progresistas.

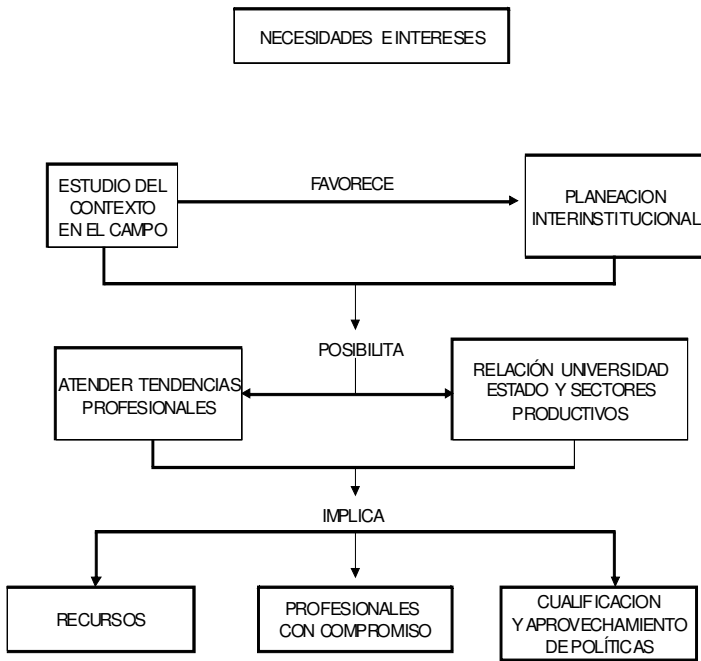
La labor del docente implica una exigencia ética, que le impide realizar su labor educativa de cualquier manera. Asumirla así, permite desarrollar un proyecto pedagógico y político fundamentado en la formación y en el reconocimiento al otro como un igual. La autonomía, los diálogos y las resistencias, ser en el otro, tener la oportunidad de hablar un lenguaje que se hace común, favorecen el autorreconocimiento y la libertad.

Reconocerse como trabajador de la cultura, es valorar la preponderancia de la enseñanza como objeto mediador entre otro que al tener saber, requiere ver mejor los campos de saber, para continuar con él, el vuelo. Implica igualmente derribar los muros de la escuela para que el agua diáfana corra por las calles y las bañe de cambio y transformación. Se conecta así la escuela a la comunidad, convirtiéndose en espacio para el cultivo de lo público, como centro para la ciudadanía y como escenario que atiende demandas de las que hoy no puede sustraerse el maestro.

Los anteriores apuntamientos permiten retroalimentar la labor del maestro para el reconocimiento de fortalezas, limitaciones, oportunidades y retos. Dichos elementos, si bien se constituyen en una reflexión de su quehacer, son más el inventario sucinto de lo que se necesita en el contexto de Medellín y el Área Metropolitana para la implementación de la práctica en el campo de la educación física, la recreación y el deporte.

Atender las tendencias profesionales desde una relación Universidad - Sociedad, implica allegar recursos que cualifiquen los procesos de la práctica en el campo en cuestión.

En tal sentido, la carencia de escenarios adecuados para la práctica de la Educación Física, la Recreación y el Deporte, la cantidad y calidad de recursos bibliográficos en el área, el débil compromiso del talento humano que ejecuta los procesos de práctica, la necesidad de impulsar más los procesos de la práctica desde proyectos investigativos, en conjunto con la deficiencia de recursos materiales configuran una serie de necesidades que se avizoran como factibles e imprescindibles de superar desde una mayor planificación de la práctica pedagógica en los escenarios de Ciudad en el Área. Configurando el siguiente esquema de realidad “necesidades del contexto”:



Ruta de esquematización y proyección operativa desde el proceso categorial

Concepciones de la práctica. Configuración conceptual

Subcategorías emergentes

Subcategoría: Instrumento del currículo

Tendencia: Contenidos disciplinares

Tendencia: contenidos de contexto

Tendencia: Acción profesional

Subcategoría: fusión de horizontes de la teoría - práctica
Tendencia: Retroalimentación de actores

Subcategoría: La práctica como escenario
Tendencia Responde a las necesidades del sujeto de realidad
Tendencia: Vivencia profesional
Tendencia: convivencia ciudadana

Subcategoría: Intenciones formativas
Tendencia: Sujeto de formación capaz de resolver problemas
Tendencia: Construcción de un sujeto axiológico

El anterior esquema categorial permite configurar los siguientes esquemas conceptuales:

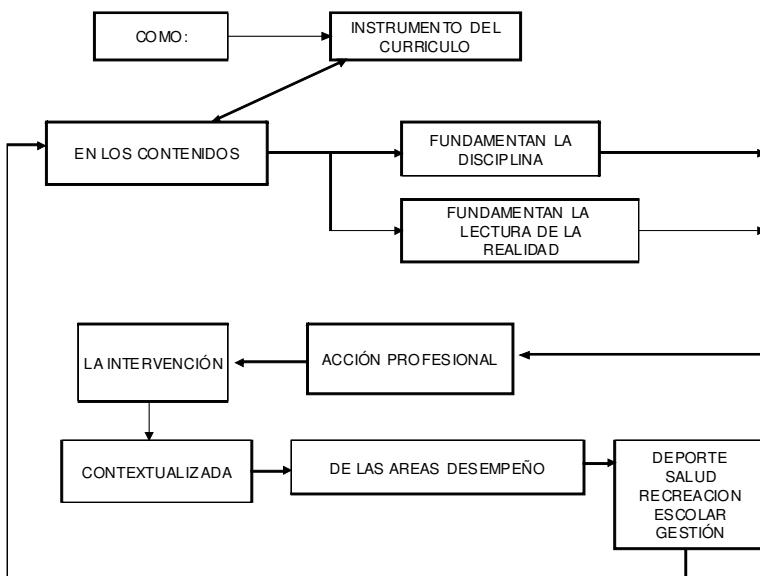
La práctica como instrumento del currículo

La práctica como un instrumento del currículo, es considerada desde los contenidos de enseñanza- aprendizaje, los cuales son seleccionados a partir de su valoración epistemológica.

Estos contenidos operan en dos direcciones como elementos que facilitan fundamentar tanto la disciplina como una lectura comprensiva de la realidad, pero que a la vez actúan como potenciadores y dadores de contexto a los procesos de formación en un escenario de relación dialógica, donde el conocimiento se vincula con la atención de las necesidades

de la persona y de la sociedad, como dispositivo que procura una integración en la vida y para el servicio de la vida.

Tanto el saber disciplinar como la lectura intencionada del contexto representan condiciones necesarias para la definición del accionar profesional, en el sentido de que una estructura curricular viable se concreta mediante la vinculación de la disciplina con los procesos de intervención social. De allí que la acción profesional materialice los procesos de formación en los espacios de intervención en contextos de realidad particular y que adquieren presencia en los ámbitos de desempeño como son: el deporte, la salud, la recreación, la gestión y el sector escolar. Concepción que se puede leer a partir del siguiente esquema conceptual:



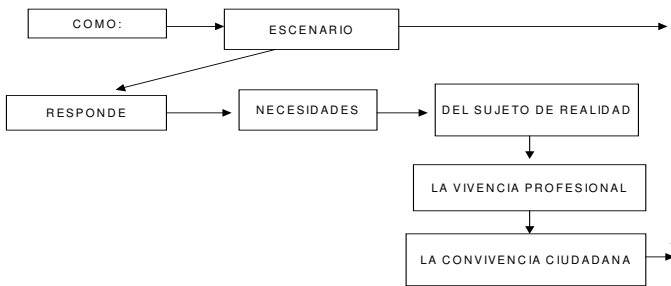
La práctica como escenario

Vista así, la práctica responde a las necesidades del sujeto en tres esferas: esfera individual, esfera de función social y, por último, de su condición como colectivo. Con respecto a la primera se habla de un sujeto de realidad, como aquel actor en el cual se ha dado una formación de mayor compromiso y responsabilidad social.

Con respecto a la segunda esfera, se hace referencia a la vivencia profesional, a las formas como la práctica propicia un contacto con los campos de actuación futura como profesional. Y finalmente, como respuesta a la convivencia ciudadana, se señala que la práctica aporta a la construcción

de tejido social gracias a una posición del maestro como generador de procesos sociales, comprometido con la superación de los factores de individuación (resultado de la atomización que se da en la sociedad contemporánea) y como constructor de sujetos sociales democráticos, confirmaciones de una ética social y política diferente. Las prácticas de la Educación Física, el Deporte y la Recreación en esta lógica de compromisos, permite avanzar en el desarrollo de la ciudadanía, con fundamento en la autonomía, el pluralismo, la solidaridad y el compromiso social.

Esquema conceptual de la práctica como escenario



La práctica como intención formativa

Los referentes conceptuales establecidos por los investigadores: la práctica y su función en un horizonte formativo, la visión modélica y las concepciones disciplinares en que se inscribe, le han permitido al grupo establecer los derroteros para reconocer los límites en los

cuales la investigación se mueve, a saber: la intención de la propuesta, su forma de operacionalización y su marco de referencia.

A su vez, el análisis de la categoría *concepciones de la práctica*, en el que los diferentes actores potenciales, usuarios de la propuesta, hicieron referencia en el taller académico “Las prácticas de la Educación Física, el Deporte y la Recreación. Intereses, necesidades y tendencias en Medellín y el Área Metropolitana”, permitieron construir el marco de referencia filosófico en el que se inscribe dicho modelo a partir de la esquematización y de su red de conceptos.

El modelo de práctica obedecerá a una concepción que se connota como formativa, en virtud de su accionar y de su conceptualización por la actuación con sujetos educativos de las disciplina y la profesión.

Como valor primordial, estos sujetos tendrán una construcción que, partiendo de su propia valoración y de las interacciones logradas, les permita su constitución como sujetos axiológicos, es decir, una valoración que les permita su representación, a la par que se da su proceso de individuación en un marco de procesos colectivos.

Formar sujetos axiológicos tiene una doble función: de una parte, el reconocimiento de los mismos bajo una expresión valórica, siendo su complemento la confrontación de aquellos en contextos socio-históricos. A su vez, este doble reconocimiento debe darse bajo las orientaciones del modelo por la construcción de la autonomía de los sujetos, que les

permita el ejercicio competente de la disciplina y de la visión profesional de su ejercicio.

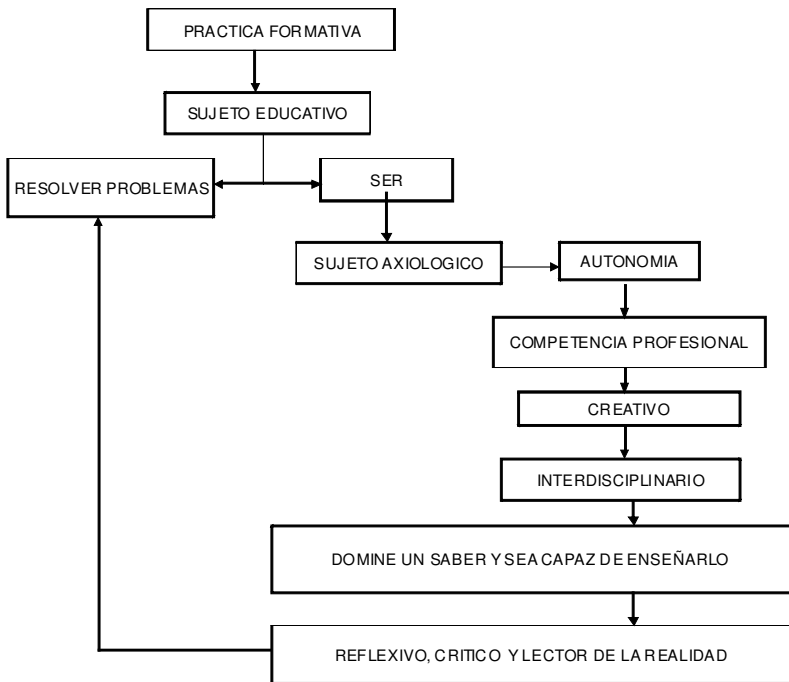
De otro lado, toda interacción profesional que se presente debe ser asumida en marcos de referencia por el acto creativo, convirtiendo el horizonte comprensivo y el horizonte simbólico en horizontes creativos. Además, que este proceso permita el dominio de lo que se conoce, de lo que se hace y de lo que se proyecta, no sin antes valorarlo dentro de un amplio espectro de concepciones que le permitan al sujeto en formación tener una visión interdisciplinaria del conocimiento y de su proyección en la práctica.

No podría construirse ningún sujeto axiológico si no es sobre la base del ejercicio comunicativo que permita la doble información, basados en posturas reflexivas y críticas que acompañen la lectura de la realidad. A su vez, sus procesos trasformativos deben retornar de manera directa a su acción fundante, la solución de problemas y su proceso de formación como sujeto valórico. Estos enunciados nos permiten establecer la siguiente red de relaciones conceptuales expresas en la categoría:

Subcategoría: Intenciones formativas

Tendencias: sujeto de formación capaz de resolver problemas
Tendencia: Construcción de un sujeto axiológico

COMO:



La práctica como fusión de horizontes: teoría- práctica

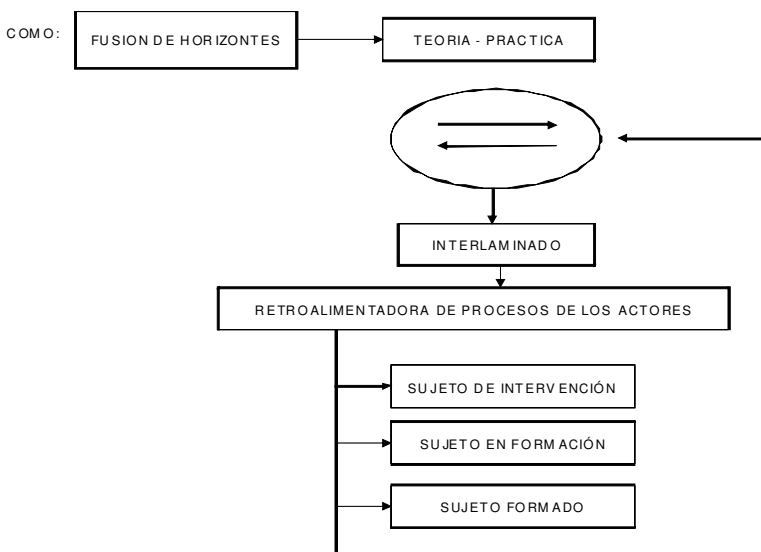
El proceso categorial que se da alrededor de la concepción, refrenda de manera específica los postulados iniciales que los investigadores visualizaron desde el discurso por la práctica, y que da cuenta de la práctica como fusión de horizontes.

La relación teoría-práctica, relación que se concibe como un interlaminado, esto es, que la teoría no es algo que se aplique mecánicamente a la práctica sino que está presente en ésta, de modo que sin la teoría la práctica no sería tal sino una simple conducta fortuita.

De esta forma, a tiempo que la teoría genera una práctica, es generada por ésta, estableciéndose una relación no causal sino interactiva, por lo que se podría afirmar que la práctica constituye el mundo de lo real, mientras que la teoría gira en torno al mundo sígnico que le permite explicar un hecho. Se conforma así una situación simuladora de la realidad, que crea la teoría, una reproducción equivalente a lo real, lo que permite pensar que la práctica es un concepto, que para su comprensión requiere ser mirada en su relación con la teoría, y que lo que la caracteriza es la acción y por ende su intencionalidad.

Lo anterior permite afirmar que las acciones presuponen intenciones, y éstas se hallan situadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social. En consecuencia, la práctica debe presuponer una ‘teoría’ implícita o no formal.

Desde el punto de vista de la práctica formativa, se intenciona en forjar profesionales que a partir de sus procesos de formación pongan en acción los contenidos aprendidos, articulando la teoría y la práctica en una realidad específica, retroalimentadora de los actores en una diversidad de sujetos y de intenciones, como bien lo permite explicitar la práctica de sujetos intervenidos, sujetos de formación y sujetos formadores ampliando la acción del modelo a espacios más diversos y en proyección a nuevos escenarios. Lo anterior permite la siguiente red de conceptos:



La gestión de la práctica. Configuración operativa del modelo.

Subcategorías emergentes

Subcategoría: Gestión curricular

Tendencia: estructura del plan de estudios

Tendencia: interacción comunicativa

Subcategoría: Gestión proyectiva

Tendencia: estructura de los convenios

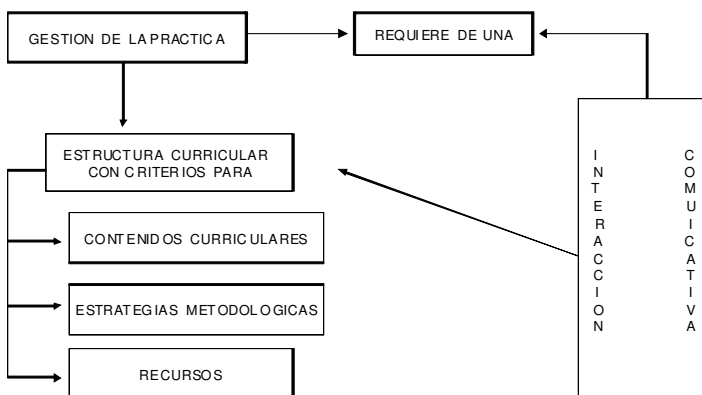
Tendencia: propuesta en torno a los programas

La gestión curricular

La gestión de la práctica dentro de la estructura curricular es pensada desde la formación específica de los alumnos, en la cual es necesario definir patentemente los elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje que se encuentran articulados al acto educativo.

La intervención de los alumnos en los diferentes campos disciplinares requiere una definición de estructuras claras acerca de los contenidos con los cuales se asume el accionar en los contextos sociales; la intención con la que se entrecruzan los contenidos disciplinares y los proyectos educativos institucionales; la pertinencia de las prácticas en cuanto a sus contenidos. Se requiere de una estructura del plan de estudio que dé cuenta de las demandas del medio; el apoyo económico para el desarrollo de la práctica, tanto por parte de las instituciones como de los recursos necesarios para el alumno.

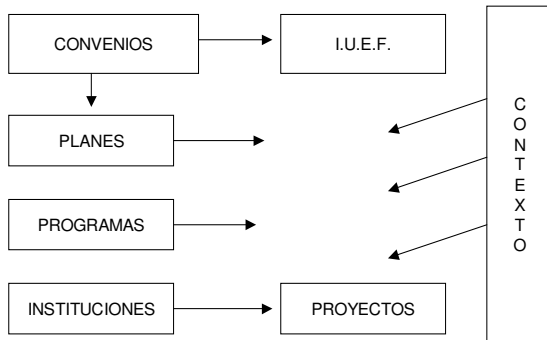
En la estructura de la práctica se media desde los procesos de interacción comunicativa, donde cada uno de los actores pone en evidencia la articulación que debe existir para concretar intención alrededor de la práctica. La concreción de estos procesos se realiza en la interacción alumno – asesor, alumno – cooperador, asesor – cooperador.



Gestión proyectiva

Para la puesta en acción de la práctica, se establecen relaciones interinstitucionales que se concretan alrededor de los convenios. El establecimiento de dichos convenios debe tener criterios claros en cuanto a: compromisos interinstitucionales, articulación de los proyectos de las prácticas con los proyectos institucionales, necesidades de los contextos sociales y educativos, claridad de los actores externos sobre la estructura administrativa del Instituto Universitario de Educación Física y claridad con los procesos de evaluación, seguimiento y control. Con la estructura marco de los convenios, se definen los planes, programas y proyectos acordes con las demandas del contexto social con el que se interactúa.

Toda esta estructura de la gestión del currículo descansa sobre la operativización de la estructura modelativa de la práctica, donde se visualiza el sistema y los subsistemas que emergen para la puesta en acción.



Capítulo V

Representación sistémica del modelo. Un asunto inferencial y proyectivo categorial

En coherencia con el capítulo anterior, en el cual se construyeron las rutas estratégicas para el abordaje del modelo, se pasó —a partir de las tres categorías: concepciones, necesidades y gestión—, a la configuración de tejidos donde, de una parte, la categoría de concepciones posibilitó la identificación del propósito del modelo, y la red de situaciones de necesidad y proyectiva estructuró las estrategias. A la vez permitió dar forma a la actividad prospectiva mediante la construcción de los planes, programas y proyectos vinculados con las tendencias de realidad profesionales y disciplinares a escala local y nacional.

Objetivo:

Forjar sujetos disciplinares que a partir de una intención formativa en el currículo, sean capaces de actuar en la realidad desde una valoración axiológica positiva que permita articular la relación teoría – práctica.

Específicos:

- Proyectar planes, programas y proyectos en el área, que den respuesta a los diferentes escenarios en los ámbitos formal, no formal e informal.
- Diseñar y relacionar desde los campos de la motricidad escolar, motricidad comunitaria, administración, iniciación deportiva y entrenamiento deportivo, los contenidos, los cursos o ejes problémicos que permitan la expresión de la formación integral del estudiante.
- Articular las necesidades del contexto al proyecto formativo institucional, a través de un proceso de construcción y deconstrucción permanente.
- Articular los propósitos y contenidos de las prácticas a las dinámicas de la planeación concertada, nacional y departamental.

Estrategias:

Las estrategias que se identifican, actúan como elementos que atraviesan de forma permanente todos los momentos del modelo, y son las siguientes:

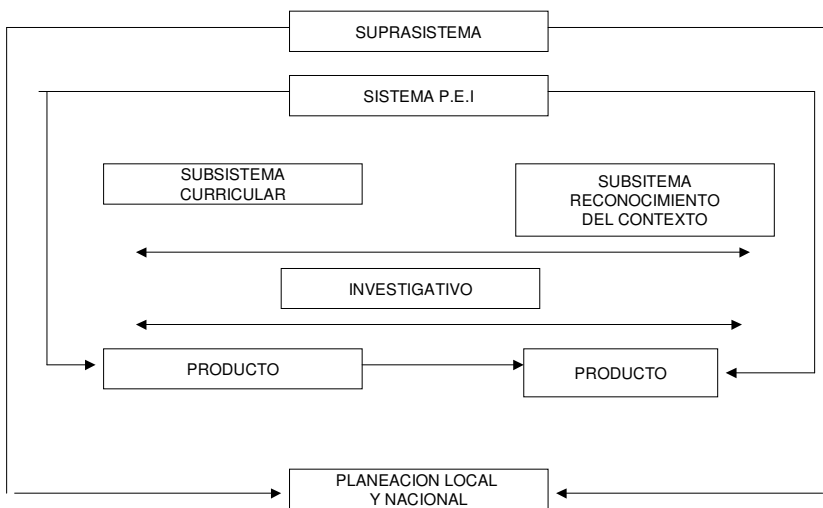
- Investigación: entendida en el proceso de formación como un eje curricular que permite acercar ciencia y desarrollo humano, teoría y práctica , academia y vida.

- La investigación en educación evita que ésta se cierre y se establezca, constituyéndose en un proceso significativo para la generación y reconstrucción de conocimiento en el área de las expresiones motrices.
- Interdisciplinariedad: implica intercambio, cooperación y confluencia de varias disciplinas o especialidades alrededor de un objeto determinado, buscando allí la innovación.
- Interinstitucionalidad: Participación de las instituciones relacionadas con la producción en el campo de la Educación Física para la solución de problemas individuales y colectivos en un marco social.
- Participación social: enfocada como vía para la organización y la formación de actores sociales comprometidos con el progreso humano, con una base fuerte en la actuación.
- Formación y cualificación: identificada como el proceso que procura el mejoramiento continuo de los diferentes actores sociales comprometidos con el desarrollo de la Educación Física, la Recreación y el Deporte.
- La flexibilidad y la criticidad: basadas en una posición de indagación sobre lo que se hace y se quiere hacer; en otras palabras, preguntarse permanentemente por la coherencia entre el saber proyectado y el saber

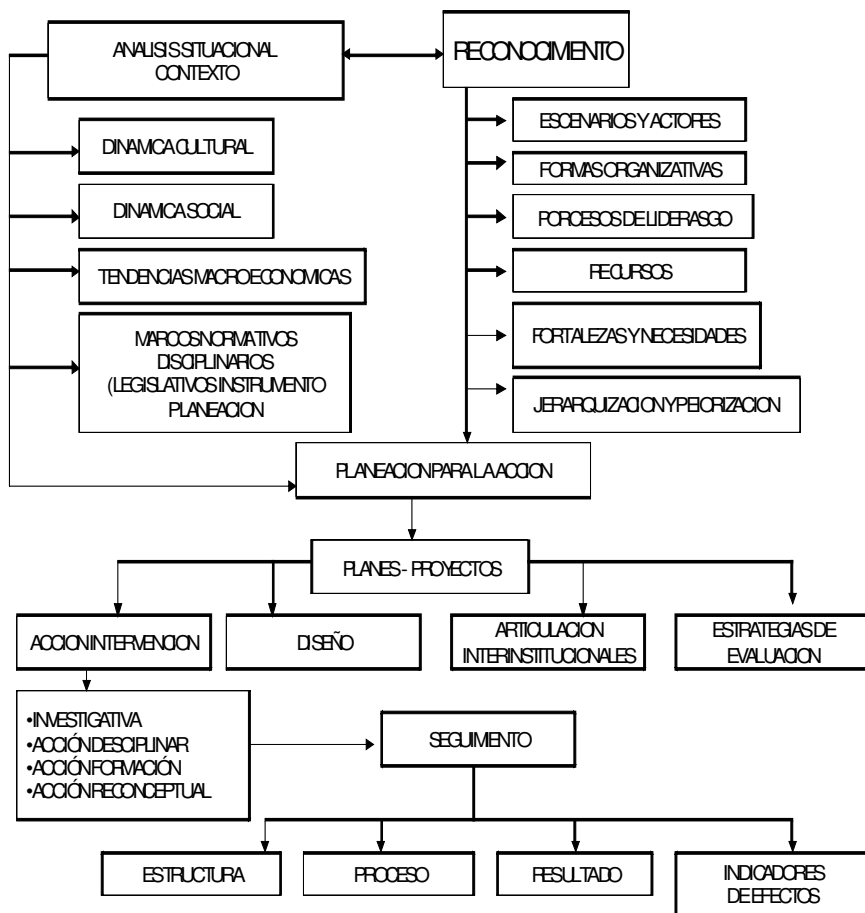
explícito, manteniendo una orientación hacia la calidad de la educación.

- Resolución de problemas: se refiere a que toda actividad educativa busca generar cambios tanto en los sujetos de formación como en el contexto social en el que se proyecta. Se busca la transformación de la realidad.

Proyección operativa del modelo desde sus proyecciones y su esquematización evaluativa. Una articulación sistémica.



Reconocimiento del subsistema 'contexto'



Nota: Para el quinto punto las variables y/o categorías serán el resultado del agrupamiento de lo logrado en las pasos del uno al cuatro, con lo cual se configura un sistema de seguimiento cualicuantitativo del modelo.

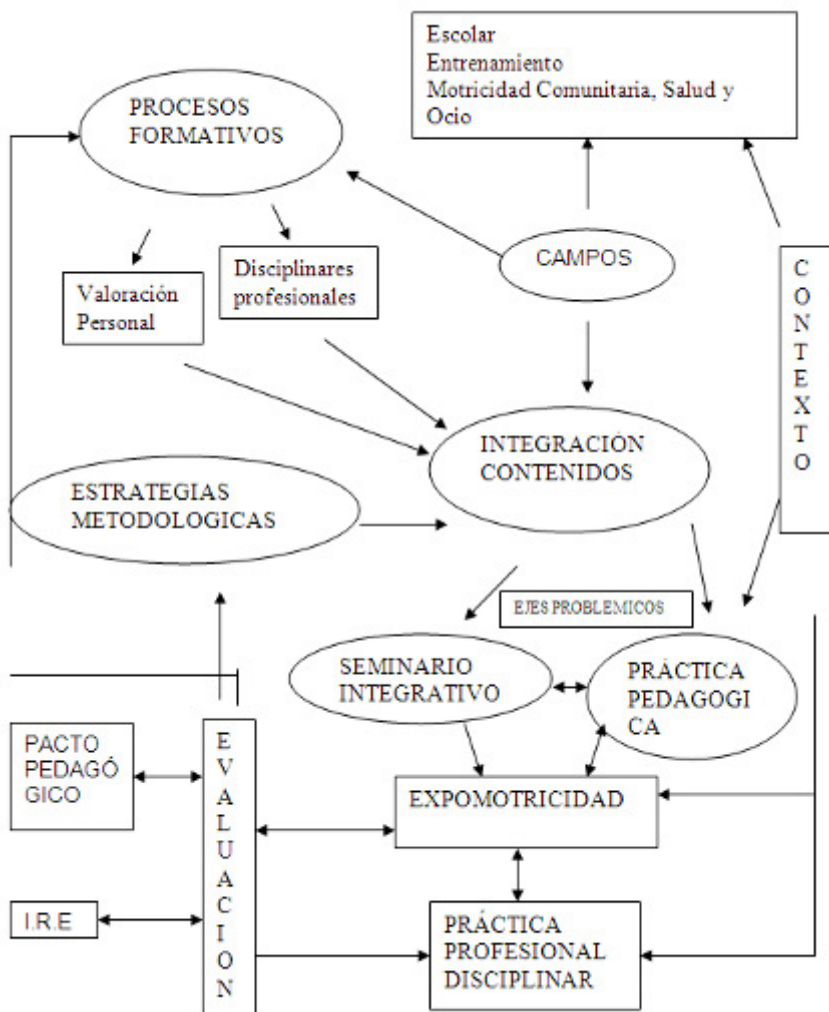
Productos y sistema de variables y categorías que permiten configurar el esquema de evaluación y seguimiento:

PRODUCTO O VARIABLE-CATEGORÍA	INDICADOR
Estudio diagnóstico	N° estudio diagnóstico
Estudio diagnóstico del campo de acción en escenarios de realidad específica	N° estudio diagnóstico
Diseño programa y proyecto	N° programas y proyectos diseñados
Programa y proyectos ejecutados	N° programas y proyectos implementados
Cobertura.	N° personas Grado de satisfacción
Investigaciones ejecutadas	N° investigaciones
Producción intelectual	N° artículos, proyectos tecnológicos N° módulos N° guías
Recursos Humanos y Físicos	N° de recursos Estado de los recursos Evaluación de desempeño
Formas Organizadas	N° estructuras consolidados N° líderes capacitados
Procesos habituales o adaptativos	
Proyecciones en ser, estar y saber	

INDICADORES DE IMPACTO: Se mide desde los resultados obtenidos mediante los productos y/o indicadores.

EFECTO: Sale de dos (2) categorías como son: el proceso habituacional y la proyección en el ser, en el estar y en el saber, e igualmente se recurre a la sistematización de experiencias que permitan la retroalimentación del proceso.

*Reconocimiento del subsistema
Curricular*



Productos y sistema de variables y categorías que permiten configurar el esquema de evaluación y seguimiento

PRODUCTO O VARIABLE-CATEGORÍA	INDICADOR
Sujetos en formación	Percepción de sí mismo Percepción de los otros del sujeto
Capacitación	número de capacitación y calidad
Rediseño permanente	Contenidos que responda al contexto social y los campos de práctica Propósitos que respondan al contexto social y los campos de práctica
Readecuación permanente de los procesos metodológicos de los ejes problemáticos	Diseño de diagnóstico por campo Diseños de proyectos por campos Cobertura Expomotricidad
Pacto pedagógico	Contratos pedagógicos
Semana I.R.E	Matrices de Evaluación Curricular Aprendizaje
Expomotricidad	Diagnóstico contexto social Proyecto por campo de práctica

Bibliografía

AGUIRRE, A., *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona. Alfaomega. 1995.

ANDER-EGG, E., *Técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Lumen, 1995.

AMADOR, Fernando. Documento: *Identidad científica del hábeas de saberes de la educación física y del deporte*.

ARBOLEDA G. Rubiela. *Encuentro con la educación física, Una episteme alrededor de la motricidad*. En: Parcelas y Horizontes, Medellín, Editorial Marín Vieco, 2002.

ARBOLEDA, G. Rubiela. *Sobre el perfil académico*, Documento sin publicar, Medellín, 1992

ARBOLEDA, S. Rodrigo. *Una propuesta de diversificación de la práctica docente en la formación de educadores físicos*. En: Revista de Educación Física y Deporte, N° 1 y 2, Medellín, Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, 1990.

ARNOLD, Marcelo., "Introducción a las Epistemologías Sistémico-Constructivistas", Cinta de Moebio N°2, Diciembre, 1997, Revista Electrónica de Epistemología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

BENJUMEA, M., y URIBE, P., *La estructura académico-administrativa en desarrollo de la experiencia de transformación curricular de la licenciatura de educación física en el Instituto de educación física de la Universidad de Antioquia*, Medellín. 2.001, Sin publicar.

BENNER, D. *La capacidad formativa y la determinación del ser humano*, En: revista Educación volumen 42, Tubigen Instituto de colaboración científica, 1991.

BLÁNDEZ, J., *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*, Barcelona, Inde, 1996.

COLECTIVO DE PROFESORES. *Propuesta de transformación curricular del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia*, Medellín, 1997.

COLECTIVO DE PROFESORES. *Diseño curricular del programa de licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia*, Medellín, 1999.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. *La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia*, Bogotá: CNA. 1998.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA.

CORNÚ, Augusto. *Carlos Marx, Federico Engels*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1976.

CORREA, Santiago. *La integración docencia – investigación en la universidad, ¿Ilusión del discurso o acción posible*. En: Educación Física y deporte, Instituto universitario de educación física, Volumen 20, No, 2, 1999

DÍAZ, Mario, *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Cali, Centro editorial Universidad del Valle, 1993.

ELLIOT, J., *La investigación en educación*, Madrid, Ediciones Morata, 1990.

FRANCO, S., *La práctica pedagógica de los maestros inmersa en los escenarios de gestión curricular. Una experiencia de innovación curricular en el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia*, Medellín, Producciones Infinito, 2000.

GANTIVA, Jorge. *Un ensayo sobre Gramsci. El sentido de la filosofía, de la política y la tarea del pensar*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. *En busca del discurso educativo*, Argentina, Magisterio del Río de la Plata, 1996.

LEFEBVRE, Henri. *El Materialismo Dialéctico*, Buenos Aires, Editorial La Pleyade, 1971.

MELICH, J. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Barcelona, Anthropos, 1994.

MOCKUS, Antanas y otros. *Las fronteras de la escuela*. Santafé de Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio, 1995.

INSUASTY, Delfín. *Generación y uso del conocimiento desde la innovación, Guía de aprendizaje autónomo*, Módulo de la especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Facultad de ciencias sociales y humanas de la UNAD y departamento de posgrado en pedagogía para el desarrollo de CAFAM, Santafé de Bogotá D. C. 2000.

PEDRAZ, M., y Brozas, M. *La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales*, En: Revista Apuntes, N° 48, 1997, pp. 6-16.

FLECK, Ludwik. *La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Introducción a la teoría del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento*, Versión española de Luis Meana, Alianza Editorial, Madrid, 1986, Traducido del original publicado en 1934.

(2) Ibid, p. 68.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc.Graw Hill, Colombia, 1998.

GALINDO, J., *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Pearsón, 1998.

GARCÍA, H., *La formación del profesorado de Educación Física: Problemas y expectativas*, Barcelona, Inde, 1997.

GARDUÑO, Madrigal Felipe. *Enseñar e investigar: dos fases de un mismo proceso*. En www.uaemex.mx/publica/mora/enseñar.htm. p.19, México, 1998.

GUTIÉRREZ, Claudio. *Paradigmas*, Internet

GUTIÉRREZ, J., *Modelo participativo de desarrollo deportivo y recreativo para la ciudad de Medellín 2.000- 2005*, Medellín, Impregón, 2000.

IPAR, Juan José. *El nacimiento de la epistemología: cuatro momentos fundamentales*, Documento de internet.

JARA Males, Patricia. *Las revoluciones de la ciencia o una ciencia revolucionaria, Convergencias y contrapuntos antes y después de Khun*. En Revista cinta de moebio No, 4 Diciembre de 1998, Facultad de ciencias sociales. Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/04feye.htm>

LETELIER S, Mario. *Relaciones entre docencia e investigación: un campo de estudio abierto*, p.9.

LETELIER S, Mario. La investigación universitaria en la perspectiva educativa, Seminario investigación-docencia, U de A, 1999.

LÓPEZ, Nelson E. *La reestructuración curricular de la educación superior –Hacia la integración del saber-*. Instituto Colombiano para el fomento de la cultura de la Educación Superior – ICFES-, Universidad Surcolombiana, Editorial Magisterio, 1999.

MAGENDZO, Abraham. *El currículo en América Latina*, Santiago de Chile, 1993.

MARTÍNEZ M, Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*, Fundación Universitaria María Cano, Medellín.

MONCADA, F Xóchitl A. Jiménez H María G. *La filosofía del sistema modular, su papel dentro de la cultura organizacional de la UAM-X*, Revista: Reencuentro, Departamentos de métodos y sistemas, UAM-X, México, 1998.

OSSA, Arley F. *Proyecto: Valoración del deporte social comunitario en la ciclovías de la ciudad de Medellín*, Instituto Universitario de Educación Física, U de A, 1999

OSSA, Arley F. *Expresiones motrices y las actividades deportivas pulso de nuestro tiempo*. Instituto Universitario de Educación Física, U de A, Medellín, 1999

OSSA L, Jorge. *¿Qué significa investigación en el currículo de pregrado y cómo abordarlos?*, Seminario docencia investigación, Universidad de Antioquia, Medellín, 1991.

PADILLAS, A. Alberto. *El discurso pedagógico de Paulo Freire en el proyecto de la UAM–Xochimilco*, Revista: Reencuentro 22, Departamento de relaciones sociales, UAM-X, México 1998.

PÉREZ, G., *Investigación- acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Madrid, Dykinson, 1990.

RESTREPO, Bernardo. *Investigación formativa e investigación como tal. Memorias del seminario taller docencia investigación*, Medellín, abril 1999, Universidad de Antioquia.

RODRÍGUEZ, G., y otros. *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno. *El currículo, una reflexión sobre la práctica*, Ediciones Morata, Madrid, 1995.

SALAZAR Acosta, Mónica. Ponencia: *La formación universitaria y la propuesta del sistema nacional de ciencia y tecnología*, Seminario taller Docencia e investigación, Universidad de Antioquia, Medellín, 1999.

TANONI, Cecilia y HURRELL, Silvia. *Epistemología y didáctica: un intento de establecer relaciones*, Internet.

TOLEDO NICKELS, Ulises. *La epistemología según Feyerabend*. En: Cinta de Moebio, No. 4 Diciembre de 1998, Facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile.

USHER, Ibryant. *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*, La Coruña, Morata, 1992.

VALERA VILLEGAS, Gregorio y Gladys MADRIZ. *La unidad docencia – investigación: la integración de la investigación social en el currículum de pregrado*, Revista de pedagogía, Vol. XIX, No. 53, Escuela de educación, Universidad Central de Venezuela, Enero – marzo de 1998.

Anexos

Anexo 1. Listado de asistentes al evento

Ponentes:

Dr. Queipo Franco Timaná Velásquez.

Doctor En Educación.

Decano de Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Mg. Rubiela Arboleda Gómez

Magíster en Problemas Sociales Contemporáneos.

Docente Investigadora Integrante de la Línea de Investigación Cultura Somática. Grupo de Investigación Género. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. U de A.

Proyecto de Investigación: *La cultura somática de los maestros en la tensión escuela alumno. Hacia una pedagogía del cuerpo.* En curso.

Proyecto de Investigación: *Las expresiones motrices y su relación con la cultura somática y el perfil social en adolescentes escolarizados de Medellín.* Terminada.

Mg. Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Aspirante a Doctor en Educación.

Docente Investigador integrante del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Dr. Víctor Vladimir Zapata Villegas.

Doctor en Educación

Docente Investigador integrante del Grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Luz Stella Isaza Mesa

Magíster en Psicopedagogía Universidad de Antioquia.

Docente Investigadora.

Proyecto de Investigación: *Representaciones sociales sobre la justicia*. Colciencias. 2002 en curso.

Proyecto de Investigación: *La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. En curso.

Talleristas:

Integrantes del grupo Calidad de la Educación Física, Línea de investigación prácticas pedagógicas:

Especialista Víctor Alonso Molina Bedoya

Especialista Jesús María Pinillos García

Magíster Arley Fabio Ossa Montoya

Coordinadora de mesas de trabajo

Licenciada Sandra Maryory Pulido Quintero

Anexo 2. Instituciones participantes

INSTITUCIONES
Universidad de Antioquia
Comfenalco
Politécnico Jaime Isaza Cadavid
INDEPORTES ANTIOQUIA
Comfama
Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana
INEM José Félix de Restrepo
Liceo Concejo de Medellín
Escuela de Niñas San José
Escuela Sofía Ospina
Escuela Alfredo Cock Arango
Centros de Educación Física: La Francia, Manrique, Centro Oriental, Villa Hermosa, Buenos Aires, Doce de Octubre, Castilla, Palmitas, San Antonio de Prado, Copacabana, Poblado, San Luis,
Secretaria de Educación
INDER: Medellín, Deporbello, INDRI, INDER Girardota INDER Envigado INDERE

Anexo 3. Hallazgos en los talleres según las categorías a partir de los momentos diagnóstico y prospectivo

Situación diagnóstica

1	Espacio profesional donde la Práctica se hace repetitiva, no reflexiva
2	Ejercicio profesional con carácter técnico, instrumental, activista, Deportivista
3	Repetidores de esquemas academicistas – Práctica sin innovación
4	Contenido prevalente de la práctica deportiva en la Educación Física
5	Prevalece en la técnica y en las ejecuciones
6	Temerosos del proponer un Modelo Pedagógico
7	Formados sin un Modelo Pedagógico
8	Falta de rigor Académico
9	Desarticulación del Plan de Estudios
10	Producto de una multiplicidad de teorías Pedagógicas
11	Producto de la Experiencia Acumulada
12	Producto de las concepciones de una facultad de Educación
13	Facilistas, Cómodos
14	Desarrollo de las prácticas de Educación Física poco serviciales y sistemáticas
15	Débil Investigación y poco Estudio
16	Se Práctica por que se tiene que practicar
17	Reflexión incipiente del quehacer atendiendo al contexto
18	Somos un área con espacios amplios de intervención desde interdisciplinidad
19	Discusión incipiente para redimensionar desde su historicidad la práctica
20	Desde las Universidades. Se intenta pensar la práctica como eje transversal del currículo
21	La academia no entrega profesionales con habilidades para

	enfrentar la práctica
22	Repetidores de recetas, sin componente investigativo, académico
23	Nos creemos poseedores de conocimiento
24	Actores de prácticas pedagógicas en Salud
25	Creativos innovadores, conscientes, guidores, constructivos
26	Buscadores de conocimiento - incrédulos de nuestra capacidad
27	Desconocedores del otro
28	Poca formación para poder relacionar teoría y práctica

Q-sort diagnóstico

	Q-sort diagnóstico	1	2	3	4	5	total
1	Ejercicios profesionales con habilidades pedagógicas técnicas, instrumentales, y lúdicas para enfrentar la práctica					5	5
2	Una práctica sin componente investigativo y epistemológico	1	2			3	6
3	Reproductores del saber, más que productores del saber	4		1	5		10
4	Desarrollo de prácticas de Educación Física						0
5	Temerosos de proponer un Modelo Pedagógico		4				4
6	Formados sin un modelo Pedagógico				2		2
7	La práctica desarticulada del plan de estudio			5			5
8	Producto de una multiplicidad de teorías pedagógicas extranjera y nacionales						0
9	Producto de una experiencia acumulada			3	3		6
10	Producto de las concepciones de una facultad de Educación						0
11	Se practica por que hay que practicar						0
12	Reflexión insipiente del que hacer atendiendo al contexto	5	3			2	10
13	Las instituciones académicas intentan pensar la prácticas como ejes transversal	2		2	4		8

14	La academia no entrega profesionales con habilidades pedagógicas y lúdico para enfrentar la práctica	3	5			4	12
15	En algunos énfasis de formación los alumnos son creativos, conscientes y constructores			4			4
16	Incrédulos, Inseguridad de la capacidad que se tiene		1		1	1	3
17	Negadores del otro						0

Situación prospectiva

1	Preparación y capacitación teórico – técnico
2	Que la Formación atienda las necesidades que el medio demanda
3	Formadores del saber con ética , idoneidad y creatividad
4	Pioneros en investigación sobre la motricidad humana
5	Un plan de Estudios integral que responda a las necesidades del medio
6	Seres desarrollados psicomotrizmente aptos y lúdicos para la vida
7	Innovadores con currículo pertinentes al entorno
8	Profesionales, practicantes y demás actores formadores con sólidas bases teórico prácticas en pedagogía y didáctica, para realizar de mejor manera la práctica pedagógica
9	Facilitadores sociales
10	Profesionales de la educación que miren la práctica como oportunidad para reafirmar la teoría y viceversa
11	Hacer práctica una herramienta para mejorar el que hacer profesional
12	Actores que se articulen y desarrollen frente a la realidad del país
13	Profesionales que interactúen idóneamente con otros compuestos del saber
14	Profesionales competentes
15	Construcción de nuevos métodos basados en experiencias positivas
16	Productores del saber , formar profesionales con habilidades

	pedagógicas
17	Estructurar una práctica pedagógica integradora de conocimiento e investigación
18	Se requiere prácticas pedagógicas con reflexión , investigación y socialización
19	Formadores de profesionales seguros y autónomos de su que hacer pedagógico
20	Una práctica que atienda a las necesidades reales de la nuevas motrices requieren nuevos actores formadores
21	Una práctica crítico – reflexiva que permita construir modelos pedagógicos propios de la disciplina y el contexto

Q-sort *prospective*

	Q-sort prospective	1	2	3	4	5	total
1	Profesionales con capacidad y preparación técnico pedagógico que permita reafirmar la teoría		1				1
2	Una práctica acorde a los contextos, que atiendan las nuevas sensibilidades motrices	3	2		3		8
3	Nuevos actores sociales con sólidas bases teórico- práctico, pedagógica y didáctica				5		5
4	Formadores del saber competentes idóneos y creatividad y autonomía		5				5
5	Pioneros en investigación en motricidad humana: reflexión			4		4	8
6	Un plan de estudio que responda a las necesidades del medio desde la enseñabilidad y la Educabilidad					5	5
7	Aportar al desarrollo psicomotor, a sus aptitudes y actitudes para la vida						0
8	Aporte a la construcción tejido social, maestro como facilitador social	4			2	2	8
9	Hacer de la práctica una herramienta para mejorar el que hacer profesional	2					2
10	Profesionales que interactúen idóneamente con otros elementos del saber	1	4	3	1	3	12
11	Construcción de nuevas propuestas a partir de sistematización de la práctica			1			1
12	Formadores de profesionales seguros y autónomos de su quehacer pedagógico		3	2			5
13	Una práctica crítico – reflexiva que permita construir modelos pedagógicos	5		5	4	1	15

	propios de la disciplina y el contexto						
--	----------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Mesa necesidades e intereses de la práctica

Situación diagnóstica

1	Un nuevo plan de estudio para mejorar el acto educativo.
2	Desarticulación entre los estamentos de la Universidad e Instituciones.
3	La misión de la práctica no esta definida claramente.
4	Reproductores de pedagogía tradicional en la práctica .
5	El tiempo limita el desarrollo de procesos de aprendizaje educativo.
6	La práctica debe ser un instrumento que vincule todos los estamentos.
7	No se ha tenido en cuenta el contexto histórico social-cultural.
8	El lugar de práctica ha sido elegido por el estudiante.
9	El estudiante no recibe apoyo económico.
10	La intervención del estudiante se basa desde se saber específico.
11	Los convenios de la práctica han sido muy verbales.
12	Hay desarticulación entre Práctica-PEI-Proyecto Pedagógico.
13	La práctica debe adaptarse al currículo de la Institución.
14	Se ha perdido la comunicación entre centros y coordinación de práctica.
15	Poco seguimiento a las prácticas.
16	Criterios claros para elegir el centro.
17	Mayor compromiso para cumplir con los requisitos del convenio.
18	La institución asigna un profesor como acompañante del proceso.
19	Se han intentado hacer relaciones entre los actores que intervienen en la práctica.

Q-sort diagnóstico

	Q-sort diagnóstico	1	2	3	4	5	6	Total
1	Un nuevo plan de estudio para mejorar el acto educativo.			5	3		5	13
2	Desarticulación entre los estamentos de la Universidad e Instituciones.	4			4	4	2	14
3	La misión de la práctica no esta definida claramente.	3	3		5	2		13
4	Reproductores de pedagogía tradicional en la práctica .					1		1
5	El tiempo limita el desarrollo de procesos de aprendizaje educativo.			4				4
6	No se ha tenido en cuenta el contexto histórico social-cultural.					5		5
7	El lugar de práctica ha sido elegido por el estudiante.							0
8	El estudiante no recibe apoyo económico.		4	3			3	10
9	La intervención del estudiante se basa desde se saber específico.						1	1
10	Los convenios de la práctica han sido muy verbales.		2					2
11	Hay desarticulación entre Práctica-PEI-Proyecto Pedagógico.	5		1	2	3	4	15
12	Se ha perdido la comunicación entre centros y coordinación de práctica.							0
13	Poco seguimiento a las prácticas.							0

1 4	Criterios claros para elegir el centro.	1	1		1				3
1 5	Mayor compromiso para cumplir con los requisitos del convenio.	2	5						7
1 6	La institución asigna un profesor como acompañante del proceso.								0
1 7	Se han intentado hacer relaciones entre los actores que intervienen en la práctica.			2					2

Situación prospectiva

1	Incluir en el plan de estudios componente deontológico y ético.
2	Reglamento de práctica desde pacto pedagógico entre actores.
3	Un plan de práctica integrador. Sistema educativo.
4	Proyecto de práctica definido.
5	Un practicante capacitado de acuerdo a la práctica a realizar.
6	Generar condiciones para un buena práctica
7	Que haya permanente comunicación con la Universidad.
8	Valorar el servicio recibido.
9	Un centro que satisfaga las demandas específicas.
10	La misión de prácticas se incluya en planes de estudios.
11	La intención del estudiante en la práctica debe ser investigativa.
12	Cumplimiento de convenios en sus parámetros.
13	Materializar plan académico de la institución de acuerdo a la transformación curricular.

14	Capacitación Cooperadores, integración proyecto (PEI) Prácticas
15	Articular el proyecto de prácticas al PEI
16	Práctica de acuerdo a contexto socio Cultural.
17	Plan de estudio determinado por: Proyecto Pedagógico – núcleos Problémicos – ejes temáticos.
18	Fases: Sensibilización, conceptualización, aplicación, evaluación.

Q-sort *prospective*

	Q-sort prospectivo	1	2	3	4	5	Total
1	Incluir en el plan de estudios componente deontológico y ético.		1				1
2	Reglamento de práctica desde pacto pedagógico entre actores.	1	4			4	9
3	Un plan de práctica integral integrador al Sistema educativo, de acuerdo al contexto socio Cultural.		5	5	5	5	20
4	Un practicante capacitado de acuerdo a la práctica a realizar.						0
5	Generar condiciones para una buena práctica (convenios) garantías	4	2	3	4		13
6	Un centro que satisfaga las demandas específicas comunicación permanente Universidades.					2	2
7	La intención del estudiante en la práctica debe ser investigativa.				1		1
8	Materializar plan académico de la institución de acuerdo a la transformación curricular.		3	4			7
9	Capacitación Cooperadores, integración proyecto (PEI) Prácticas			2	2		4
10	Articular el proyecto de prácticas al PEI	5			3	3	11
11	Plan de estudio determinado por: Proyecto Pedagógico – núcleos Problémicos – ejes temáticos.	2		1			3
12	Fases: Sensibilización, conceptualización, aplicación, evaluación.	3			1		4

Mesa de gestión de la práctica

Situación diagnóstica

1	Un nuevo plan de estudio para mejorar el acto educativo.
2	Desarticulación entre los estamentos de la Universidad e Instituciones.
3	La misión de la práctica no esta definida claramente.
4	Reproductores de pedagogía tradicional en la práctica .
5	El tiempo limita el desarrollo de procesos de aprendizaje educativo.
6	La práctica debe ser un instrumento que vincule todos los estamentos.
7	No se ha tenido en cuenta el contexto histórico social-cultural.
8	El lugar de práctica ha sido elegido por el estudiante.
9	El estudiante no recibe apoyo económico.
10	La intervención del estudiante se basa desde se saber específico.
11	Los convenios de la práctica han sido muy verbales.
12	Hay desarticulación entre Práctica-PEI-Proyecto Pedagógico.
13	La práctica debe adaptarse al currículo de la Institución.
14	Se ha perdido la comunicación entre centros y coordinación de práctica.
15	Poco seguimiento a las prácticas.
16	Criterios claros para elegir el centro.
17	Mayor compromiso para cumplir con los requisitos del convenio.
18	La institución asigna un profesor como acompañante del proceso.
19	Se han intentado hacer relaciones entre los actores que intervienen en la práctica.

Q-sort *diagnóstico*

	Q-sort diagnóstico	1	2	3	4	5	6	Total
1	Un nuevo plan de estudio para mejorar el acto educativo.			5	3		5	13
2	Desarticulación entre los estamentos de la Universidad e Instituciones.	4			4	4	2	14
3	La misión de la práctica no esta definida claramente.	3	3		5	2		13
4	Reproductores de pedagogía tradicional en la práctica .					1		1
5	El tiempo limita el desarrollo de procesos de aprendizaje educativo.			4				4
6	No se ha tenido en cuenta el contexto histórico social-cultural.					5		5
7	El lugar de práctica ha sido elegido por el estudiante.							0
8	El estudiante no recibe apoyo económico.		4	3			3	10
9	La intervención del estudiante se basa desde se saber específico.						1	1
10	Los convenios de la práctica han sido muy verbales.		2					2
11	Hay desarticulación entre Práctica-PEI-Proyecto Pedagógico.	5		1	2	3	4	15
12	Se ha perdido la comunicación entre centros y coordinación de Práctica.							0
13	Poco seguimiento a las prácticas.							0
14	Criterios claros para elegir el centro.	1	1		1			3
15	Mayor compromiso para cumplir con los requisitos del convenio.	2	5					7

1 6	La institución asigna un profesor como acompañante del proceso.						0
1 7	Se han intentado hacer relaciones entre los actores que intervienen en la práctica.		2				2

Situación prospectiva

1	Incluir en el plan de estudios componente deontológico y ético.
2	Reglamento de práctica desde pacto pedagógico entre actores.
3	Un plan de práctica integrador. Sistema educativo.
4	Proyecto de práctica definido.
5	Un practicante capacitado de acuerdo a la práctica a realizar.
6	Generar condiciones para un buena práctica
7	Que haya permanente comunicación con la Universidad.
8	Valorar el servicio recibido.
9	Un centro que satisfaga las demandas específicas.
10	La misión de prácticas se incluya en planes de estudios.
11	La intención del estudiante en la práctica debe ser investigativa.
12	Cumplimiento de convenios en sus parámetros.
13	Materializar plan académico de la institución de acuerdo a la transformación curricular.
14	Capacitación Cooperadores, integración proyecto (PEI) Prácticas
15	Articular el proyecto de prácticas al PEI
16	Práctica de acuerdo a contexto socio Cultural.
17	Plan de estudio determinado por: Proyecto Pedagógico – núcleos Problemáticos – ejes temáticos.
18	Fases: Sensibilización, conceptualización, aplicación, evaluación.

Q-sort *prospectivo*

	Q-sort prospective	1	2	3	4	5	6	Total
1	Incluir en el plan de estudios componente deontológico y ético.			1				1
2	Reglamento de práctica desde pacto pedagógico entre actores.	1		4			4	9
3	Un plan de práctica integral integrador al Sistema educativo, de acuerdo al contexto socio Cultural.			5	5	5	5	20
4	Un practicante capacitado de acuerdo a la práctica a realizar.							0
5	Generar condiciones para un buena práctica (convenios) garantías	4		2	3	4		13
6	Un centro que satisfaga las demandas específicas comunicación Permanente Universidades.						2	2
7	La intención del estudiante en la práctica debe ser investigativa.					1		1
8	Materializar plan académico de la institución de acuerdo a la transformación curricular.			3	4			7
9	Capacitación Cooperadores, integración proyecto (PEI) Prácticas				2	2		4
10	Articular el proyecto de prácticas al PEI	5				3	3	11
11	Plan de estudio determinado por: Proyecto Pedagógico – núcleos Problémicos –ejes temáticos.	2			1			3

12	Fases: Sensibilización, conceptualización, aplicación, evaluación.	3				1	4
----	--------------------------------------------------------------------	---	--	--	--	---	---

Anexo 4. Presentación para la discusión en las mesas de trabajo: momento diagnóstico y prospectivo

La práctica pedagógica y su gestión

Víctor Molina Bedoya (Integrante del grupo Calidad de la Educación Física)

Esta mesa indaga por la construcción, implementación y evaluación de los distintos procesos de la práctica desde un enfoque integral de la administración.

Trata asuntos relativos a la normativa, convenios, procesos administrativos interinstitucionales, relaciones asesores-cooperadores, relaciones estudiante-institución, relaciones estudiante-asesor-cooperador, responsabilidades de las partes intervinientes, relación sociedad- universidad, entre otros.

Apoyo normativo de la práctica en el contexto universitario

ARTICULO 67 DE LA CONSTITUCIÓN NACIONAL: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.”

ESTATUTO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD ACUERDO SUPERIOR 1/94 ARTICULO 6

Principio de la responsabilidad social. La universidad como institución estatal constituye un patrimonio social y asume con el más alto sentido de responsabilidad, el cumplimiento

de sus deberes y compromisos; tiene como responsabilidad prioritaria servir a los sectores más vulnerables de la sociedad con los instrumentos del conocimiento y del respeto a la ética.

Objetivos de la práctica en la Universidad

Materializar el compromiso de la universidad con la sociedad, mediante la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales y la atención directa de las necesidades del medio.

Establecer una adecuada interrelación entre los aspectos teóricos y prácticos de los distintos saberes y permitir el enriquecimiento académico de los procesos curriculares.

Desarrollar programas y proyectos que aporten a la solución de distintas situaciones de conflicto en el medio social, mediante la vinculación de profesores y estudiantes a esa actividad. (Puerta, 1997).

Procedimientos para las prácticas

Las prácticas de los estudiantes se formalizan mediante la firma de contratos o convenios

Las partes que participan de las prácticas son: estudiantes, profesores, asesores y cooperadores.

Las instituciones son de carácter público, privado y personas naturales.

CUANDO HABLAMOS DE GESTIÓN: nos referimos a la construcción, implementación y evaluación de los procesos desde un enfoque de la administración integral. C. E. F, 2.000: 75).

Interrogantes orientadores

¿Cómo ha sido la gestión de la práctica?

¿Qué elementos han dificultado una buena gestión de la práctica?

¿En cuáles aspectos ha sido positiva la gestión de la práctica en las instituciones?

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE LAS PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, LA RECREACIÓN Y EL DEPORTE

Arley Fabio Ossa Montoya
(Integrante grupo Calidad de la Educación Física)

Esta mesa indaga por la pertinencia curricular y social que tienen las prácticas de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana, para coadyuvar al favorecimiento del ideal de persona y sociedad expresado en el proyecto pedagógico implícito en la Constitución Política Nacional y el Estatuto Educativo Vigente.

Se trata de diagnosticar y prospectar las concepciones pedagógicas de las prácticas, a partir de concebir la pedagogía como dispositivo fundamental de producción de significados sociales y culturales, es decir, como medio de concreción de ideales de vida y de planes de formación, como sistema organizado de la forma de pensar y de actuar respecto a la formación de la persona y la naturaleza de la sociedad.

Los integrantes de la mesa buscarán cómo las concepciones pedagógicas de las prácticas en el área favorecen el ideal de sociedad que se quiere alcanzar o mantener, el tipo de persona que se quiere construir, perfeccionar o legitimar, el ideal de educación que se quiere impartir y la moralidad que se quiere inculcar. A partir de ello propondrán desarrollos que tengan en cuenta los fines y propósitos educativos, den intencionalidad a la enseñanza, posibiliten la selección de contenidos u objetos de enseñanza con relevancia pedagógica y que favorezcan no sólo la reconstrucción del saber y la lógica de su producción, sino que formen y transformen al ser y la sociedad en su plenitud y con ello se posibilite una nueva cultura para una nueva sociedad.

La Educación Física requiere de una pedagogía que a partir de la especificidad de la motricidad y las diversas expresiones motrices, contribuya —desde su saber y sus contenidos como experiencia emancipadora, desde el sujeto de saber - Maestro y mediante su enseñanza— a formar e instruir al estudiante con un aprendizaje activo, comprensivo, transformador e investigativo; en prácticas problémicas, ricas en experiencias y experimentaciones. Ello, para la consolidación disciplinar y

profesional y hacia la construcción del proyecto de persona y de sociedad que requiere la Colombia de hoy y el ciudadano(a) del mundo.

Tomado de: *La pedagogía y la didáctica, saberes y propuesta para apoyar la transformación curricular del instituto de educación física –I.U.E.F.- de la Universidad de Antioquia.* Ossa, Arley Medellín. 2001.

La pedagogía como objeto de saber, trata otros aspectos que le definen una configuración desde los que se perfecciona o legitima el ideal de persona o sociedad. Ellos son:

- Conceptos articuladores: Enseñanza, formación, educación, instrucción, aprendizaje.
- Un sujeto de saber: Maestro, tutor, programador, instructor, entrenador, director técnico, profesor...
- Un conjunto de contenidos como experiencia educadora: plan de estudios, programa escolar, currículo, programa de entrenamiento, programa de capacitación...
- Una forma de construir conceptos: experimentación didáctica, métodos cualitativos, métodos cuantitativos, talleres....
- Una Práctica adonde dirige conceptos, métodos, problemas, experiencias y experimentaciones.

Tomado de: *Dimensión histórico epistemológica de la pedagogía*. En: *Pedagogía y educación*. Echeverry, Jesús y Otros. Santafé de Bogotá. ICFES. 1999.

Educar al otro implica la exigencia de una ética que impide que el docente realice su labor educativa de cualquier manera. Cuando se está frente a otra persona, en este caso el niño o el adulto, la acción educativa se convierte en el espacio del encuentro entre dos seres que se reclaman radicalmente distintos. La alteridad que surge de dicho encuentro termina por indicar el camino, la vía por donde las palabras deben transitar. Educar a otro en estos términos es más que una simple presencia de seres que, en la voluntad de sugerir el buen camino, se reconocen como portadores de otra presencia. Esta otra presencia es la imagen que se va cristalizando en medio de los diálogos y las resistencias. Ser en el otro, o estar siendo acompañado por el otro, implica tener la oportunidad de hablar un lenguaje que se hace común gracias a los intersticios de la humanidad. Así, la ternura se encuentra con las resistencias y las veleidades propias de los individuos, al punto que ellas potencian la posibilidad del autorreconocimiento. Un saber es el medio más inmediato donde las resistencias y veleidades logran tomar forma. Resistencias, puesto que la relación pedagógica a través del saber será siempre una reminiscencia a la soledad y al egoísmo que impide aceptar la soledad y el desnudo de los cuerpos y las mentes. Por ello, la empresa – labor – educativa es, antes que todo, una actividad comprometida con la exigencia de una ética que orienta el encuentro y el hacer pedagógico con el otro.

Tomado de *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Zambrano Leal, Armando. Cali. Artes Graficas del Valle. 2001.

El sujeto educable requiere de instrumentos precisos, tangibles e inteligibles. Uno de ellos es, precisamente, el saber. Un hombre o una mujer no accede de manera virtual a la construcción de su conciencia, como tampoco fortalece el proceso de desprendimiento de su condición primitiva, si no es a partir de la integración a su estructura cognitiva (aprendizaje) de los saberes y del propio conocimiento. Por tanto, la educabilidad es posible y toma sentido con la presencia activa de las disciplinas, las cuales constituyen una forma elaborada de lo real, traducen los datos de la realidad y particularizan las expresiones complejas del mundo objetivo, gracias a los instrumentos teórico-prácticos que ellas mismas elaboran.

Así, pues, la educabilidad del sujeto cobra sentido al presentarse la enseñabilidad. El sujeto educable se encuentra ubicado en medio de las dos. Pensar la educabilidad de éste, sin hacer referencia a objetos reales de saber, es postular anticipadamente un fracaso en la pretensión educable. El paso de la educabilidad a la enseñabilidad, y de ésta a la educabilidad es posible gracias a la acción pedagógica.

Tomado de; *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Zambrano Leal, Armando. Cali. Artes Graficas del Valle. 2001.

Para Olga Lucía Zuluaga la práctica pedagógica como noción metodológica designa:

- Modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los distintos niveles y modalidades de enseñanza.
- Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
- La forma de funcionamiento de los discursos en instituciones educativas oficiales o privadas donde se realizan prácticas pedagógicas, es decir, las estrategias de saber y de poder en que éstos se enmarcan.
- Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

Tomado de: *Pedagogía e Historia*. Zuluaga, Olga Lucía. Bogotá. Ediciones Foro Nacional Por Colombia. 1987.

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE LAS PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, LA RECREACIÓN Y EL DEPORTE.

GESTIÓN ADMINISTRATIVA DE LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

COORDINADOR
JESÚS MARÍA PINILLOS

INTERESES:

Esta mesa indaga por motivaciones identificadas en evaluaciones diagnósticas, investigaciones o manifestaciones formales o informales de personas u organizaciones comunitarias.

NECESIDADES:

Está relacionada con estudios, investigaciones o manifestaciones de carácter formal o informal de personas u organizaciones comunitarias que muestran carencias relacionadas con el área de la educación física la recreación y el deporte.

Esta mesa indaga por los procesos administrativos necesarios para la implementación de las prácticas de educación física, recreación y deporte.

Trata asuntos relacionados con su planeación, organización, dirección, seguimiento y evaluación tanto en el ámbito intrainstitucional como interinstitucional; el desarrollo de convenios, relaciones entre las políticas institucionales y las personas responsables de su ejecutoria, relaciones entre los

actores, responsabilidades del talento humano que interviene, relación sociedad-universidad, entre otros.

Esta mesa indaga por la pertinencia curricular y social que tienen las prácticas de la educación física, la recreación y el deporte implementadas en la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana para coadyuvar al favorecimiento del ideal de persona y sociedad expresado en el proyecto pedagógico implícito en la Constitución Política Nacional y el Estatuto Educativo Vigente.

Se trata de diagnosticar y prospectar las concepciones pedagógicas de las prácticas, a partir de concebir la pedagogía como dispositivo fundamental de producción de significados sociales y culturales, es decir, como medio de concreción de ideales de vida y planes de formación, como sistema organizado de la forma de pensar y de actuar respecto a la formación de la persona y la naturaleza de la sociedad.

Los integrantes de la mesa buscarán cómo las concepciones pedagógicas de las prácticas en el área favorecen el ideal de sociedad que se quiere alcanzar o mantener, el tipo de persona que se quiere construir, perfeccionar o legitimar, el ideal de educación que se quiere impartir y la moralidad que se quiere inculcar; para a partir de ello proponer desarrollos que tengan en cuenta los fines y propósitos educativos, den intencionalidad a la enseñanza, posibiliten la selección de contenidos u objetos de enseñanza con relevancia pedagógica y que favorezcan no sólo reconstruir el saber y la lógica de su producción , sino que formen y transformen el ser y la

sociedad en su plenitud y con ello se posibilite una nueva cultura para una nueva sociedad.