

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Alianza CINDE - Universidad de Manizales

MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO

GRUPÓ UMZ 20

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

**COMPRENSIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN FÍSICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LA
CIUDAD DE MANIZALES**

PRESENTADO POR:

LUIS MIGUEL GUERRERO B.

KEVIN RODOLFO LEAL G.

ANDRES FELIPE MORENO L.

EDISSON VALDERRAMA VEGA

FEBRERO DE 2017

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

El interés investigativo del colectivo con relación a las prácticas pedagógicas en Educación Física, se nutre a partir de los múltiples comentarios y opiniones obtenidas en un primer momento de acercamiento a la realidad, donde se encuentran elementos valiosos en los cuales se evidenciaron críticas y cuestionamientos con relación al desarrollo, importancia y enfoque que ha venido teniendo el área de Educación Física a lo largo de los años; el papel del profesor de Educación Física, su profesionalismo y competitividad en cuanto al manejo de las temáticas, la pertinencia de los contenidos del área y su influencia en los procesos de formación de los estudiantes, aspectos que aterrizan en mayor medida el contexto problemático de la investigación

Es recurrente escuchar en diferentes escenarios que la Educación Física ha sido subvalorada por los diferentes estamentos de la comunidad educativa (directivos, profesores, estudiantes y padres de familia), observando entonces una estigmatización hacia su trabajo con ideas tales como: es un espacio más de descanso de los jóvenes, carece de rigor científico, no es importante, no aporta elementos valiosos a la formación, es sólo ocio y sudor, o simplemente “tirar el balón”, dejando en el ambiente una idea de facilismo y poca productividad en el desarrollo de las clases.

Las afirmaciones anteriores son sustentadas por Bart Crum quien expone algunas de las causas que han llevado a estigmatizar el área de Educación Física: “En comparación con la mayoría de las otras materias escolares, la EF en particular, ha padecido un mayor escrutinio. Aparte de la insatisfacción por los resultados y la crítica a la calidad del profesorado en Educación Física (PEF), la EF tiene que lidiar con un importante escepticismo respecto de su relevancia social. La fundamentación que alguna vez estuvo presente en la opinión pública, parece haberse deteriorado desde que nuevas materias, exigen su espacio dentro de la carga

horaria y el eslogan “volver a los fundamentos” se hace cada vez más fuerte. No cabe duda que la EF no es considerada uno de los fundamentos” (Crum 2012)

Y este rótulo con el que carga a diario la clase de Educación Física, no es exclusivo de nuestro país, ni de nuestra región, ni de nuestro continente; es un rótulo que se observa en gran parte del mundo, donde se tiene una idea de la asignatura como de poca relevancia, y entra hacer parte de las materias de tercera categoría del pensum académico, vista con poco rigor científico y con escasos elementos que generen un aprendizaje significativo en los estudiantes, generando una serie de consecuencias negativas, alrededor de las prácticas pedagógicas en Educación Física.

Continuando con el análisis de algunos apartes del texto de Crum (2012) podremos ampliar la idea expuesta anteriormente. “Por supuesto, siempre en lo que concierne a la Educación Física existen diferencias sustanciales entre los países (hay algunos países en los que incluso la Educación Física está floreciendo y ganando importancia), pero se han observado los siguiente problemas y deficiencias en muchos países alrededor del mundo:

- Bajo estatus de la materia
- Deterioro y marginalización
- Reducción de la carga horaria curricular
- Descuido/desatención de la Educación Física en primaria
- Malas condiciones e instalaciones
- Incompetencia de los profesores
- Programas por debajo de los estándares
- Programas de PEF de los profesores
- Discrepancia entre el curriculum como texto y el curriculum en acción
- Falta de credibilidad” (Crum 2012)

Todo estos aspectos derivan en la actitud de los estudiantes hacia la clase de Educación Física, donde a pesar de ser una asignatura agradable, algunos manifiestan y demuestran desmotivación, y al consultarles acerca de su percepción frente al área, muchos expresan que las temáticas de las clases siempre van orientadas hacia los mismos contenidos repetitivos de años pasados, contenidos que en gran medida se basan en la formación deportiva.

En el estudio sobre capacidades físicas en escolares bogotanos Guío G plantea que: “se evidencian actitudes y rendimientos bajos entre los 14 y 16 años de edad con respecto a otras edades, particularmente en las niñas; por lo tanto es importante promover y estimular de manera significativa la actividad física en este rango de edad”. (Guío 2010)

De acuerdo a lo expuesto por el autor se hace evidente que componentes fundamentales del área, como la educación corporal a través del movimiento, el afianzamiento del desarrollo motor en cada una de las etapas evolutivas, elementos que hacen parte del componente recreativo, como estrategia formativa, y aspectos relacionados con actividad y salud, parecen estar quedando de lado en las prácticas pedagógicas de Educación Física, marcando el enfoque deportivista.

Sin embargo, es motivo de reflexión también, analizar comentarios a favor del área que se escuchan de diferentes actores que tienen que ver con el desarrollo de la misma, los cuales contrastan de manera significativa con las ideas planteadas anteriormente, pues ven en las sesiones de Educación Física un espacio propicio y adecuado para fortalecer el proceso de formación integral de los estudiantes. De igual manera es notorio el agrado y la afinidad que la mayoría de los estudiantes muestran frente a la asignatura, pues son espacios de formación diferentes a las demás áreas.

Fernández visibiliza algunas de las razones que le da realce y destacan la importancia de la Educación Física en la escuela y la hacen una asignatura totalmente distinta, con todas las posibilidades de aportar en el desarrollo de los alumnos:

“A través de la clase de Educación Física los niños aprenden, ejecutan y crean nuevas formas de movimiento con la ayuda de diferentes formas jugadas, lúdicas, recreativas y deportivas. En estas clases el niño puede desenvolverse, ser creativo y mostrar su espontaneidad como un ser que quiere descubrir muchas alternativas que pueden ser aplicables en un futuro en su vida social y que no lo pueden lograr fácilmente en otras asignaturas del conocimiento” (Fernández 2009)

Otra reflexión importante en la que este análisis de las prácticas de Educación Física, debe detenerse, es en la cercanía y grado de confianza que normalmente surge entre los estudiantes y el profesor de Educación Física, y los motivos que generan esta cercanía en la relación docente – estudiante.

Y es precisamente la posibilidad de aprendizaje a través del movimiento lo que aparentemente genera este grado de confianza, pues se aprende utilizando el cuerpo, moviéndose, estando en contacto permanente cara a cara entre el estudiante y el profesor, lo que no sucede en la gran mayoría de las asignaturas del currículo escolar, donde el docente la mayor parte del tiempo se encuentra de espaldas a sus estudiantes. Por esa constante interacción corporal y socialización, es que la relación entre ambos podría ser más cercana, y el docente de Educación Física se convierte en un mediador importante en ese proceso de comunicación interpersonal.

En tal sentido, se requiere hacer un análisis riguroso con relación a las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física, con el ánimo de determinar si tienen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, si están enmarcadas dentro de los estándares establecidos por el ministerio de Educación, si centran su práctica en las características individuales de los estudiantes, si los docentes tienen la formación académica suficiente para orientar los contenidos de la asignatura, si se preocupan por actualizar periódicamente sus contenidos, si se interesan por escuchar las opiniones de sus estudiantes,

sus deseos, temores, en fin si se preocupan por generar un verdadero espacio de socialización en sus clases.

Otro de los aspectos importantes a analizar es el papel de las universidades en la formación que reciben los estudiantes de licenciatura en Educación Física, pues como lo plantea Carlos Bolívar (1995), quien nos muestra como los componentes específicos de los licenciados en Educación Física, está conformado de manera aproximada, además del componente pedagógico, por un 40% de asignaturas deportivas; un 10-15% de asignaturas biomédicas y un 10-15% de recreación (incluyendo las danzas y bailes) y un 10% de "cultura general". El alto porcentaje de asignaturas deportivas explica lo dominante de este aspecto en la práctica profesional y como subyace aquí una concepción de Educación Física atada por la promoción y enseñanza del deporte como medio preponderado y fin de trabajo. Concepción que riñe con otras concepciones integrales de la Educación Física, o con los marcos teóricos curriculares, para las cuales el deporte es un medio más de trabajo educativo.

Es precisamente por esto, que la crítica del profesor de Educación Física como entrenador deportivo, resulta ajustada a la realidad curricular actual, donde el profesor promueve la posibilidad del éxito deportivo como medio de ascenso social de convivencia armónica, para lo cual habrá que desarrollar contenidos programáticos muy precisos y técnicos que se expresen en habilidades y destrezas técnico deportivas refinadas; este profesor alegará no poder trabajar sin ciertas condiciones de infraestructura deportiva y hará sus clases de manera activa pero preservando para sí el control y poder de decisión sobre la misma. La evaluación se basará en los parámetros de rendimiento técnico deportivo contemplado en los manuales; su fin inmediato será en muchos casos vencer en los torneos deportivos pertinentes a su institución.

Estos y muchos otros aspectos tanto a favor como en contra de la Educación Física y las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes, son los que han generado el interés investigativo, por reflexionar y comprender realmente lo que sucede al interior de una clase y todos los elementos que entran en juego durante ese espacio, no con el ánimo de determinar si dichas prácticas son buenas o malas, sino con la intención de resignificar el papel del profesor de Educación Física en el proceso de formación integral del estudiante.

Por tal razón el grupo investigativo compuesto por licenciados en Educación Física, Recreación y deporte, asume el estudio, buscando aproximarse al contexto que rodea las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física, teniendo en cuenta los elementos que emergieron en ese primer momento de acercamiento a la realidad y en la revisión de referentes teóricos que exponen sus puntos de vista en torno al desarrollo de las prácticas pedagógicas, con el ánimo de desvirtuar o reafirmar los imaginarios que se tejen en torno a la Educación Física.

PREGUNTA DE INVESTIGACION

- ❖ ¿Cuál es el contexto de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales?

OBJETIVO GENERAL

Comprender las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física en instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Visibilizar la experiencia pedagógica de los docentes de Educación Física en instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales.
- Interpretar los discursos utilizados por los docentes de Educación Física en la cotidianidad de sus prácticas pedagógicas.
- Determinar cuáles son las convicciones que motivan y orientan al docente de Educación Física en su quehacer pedagógico.

JUSTIFICACIÓN

Si pensamos en la importancia que la Educación Física tiene en el proceso de integralidad del ser humano desde las diferentes etapas del desarrollo, tomando como inicio el ámbito madurativo con sus componentes biológicos y cronológicos para desarrollar las habilidades cognitivas, motoras, sociales, afectivas, etc, plantearíamos una discusión frente a ello teniendo en cuenta la situación actual, ya que existen un sinnúmero de investigaciones, documentos, artículos, ponencias, seminarios de actualización, entre otras, los cuales ponen en escena y en evidencia la necesidad de replantear el valor que tiene la Educación Física en el contexto educativo como área fundamental y más aún que sea reconocida como ciencia creando fundamentos teóricos y científicos los cuales garanticen su propia identidad.

Son muchos los esfuerzos que en esta lucha se han librado, pero, ¿cómo demostrarlo cuándo en el entorno educativo el área es subvalorada reduciéndola a un simple espacio más de descanso de los estudiantes, dónde prácticamente no se le da importancia a ningún contenido temático más allá de la educación o instrucción a un deporte en el mejor de los casos?

Se hace imperativo que, a través de una investigación se conozca la realidad de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física, para demostrar la verdadera importancia de esta área, o bien sea para evidenciar las carencias en dichas prácticas, que contribuyen a la estigmatización que sufre en la actualidad.

Respecto a la práctica pedagógica, hay numerosos conceptos que se definen a partir de los enfoques en los cuales se desenvuelven, puede ser a nivel epistemológico, pedagógico o

simplemente del maestro que lo asuma en las diferentes asignaturas. Dentro de ese tipo de concepciones, tenemos que la práctica pedagógica según Moreno, citando a Huberman es definida como “el Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve” (Moreno 2000)

Si bien es cierto, que las prácticas pedagógicas son propias del docente, y respecto a la anterior definición, podemos decir que también en dichas prácticas se involucran varios actores como lo son los estudiantes, padres de familia, directivos y demás miembros de la comunidad educativa los cuales generan experiencias y vivencias en el docente, quien gracias a los procesos de interacción social constante que la asignatura de Educación Física requiere por su enfoque de formación humanista y el grado de confianza adquirida en la relación omnidireccional maestro – contexto educativo hace que se transformen de manera positiva las maneras de abordar y poner en ejecución las prácticas pedagógicas estableciendo procesos de interiorización, reflexión y posterior retroalimentación de lo vivido convirtiéndose así en una experiencia social subsistente a lo largo de su práctica docente y en su diario vivir.

Lo anterior muestra claramente que la clase de Educación Física tiene una gran ventaja sobre las demás asignaturas en cuanto al proceso social llevado en cada una de las sesiones. Pues, las mejoras adquiridas por las experiencias previas del docente crean un impacto positivo en los escenarios de dichas prácticas pedagógicas.

Por tal motivo, cabe resaltar que la importancia del trabajo investigativo es comprender las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física, tomando como referencia la

experiencia adquirida a lo largo de su quehacer docente desde el contexto social, el contexto comunicativo y cultural e identificar si dicha experiencia afecta de manera positiva el planteamiento de nuevas prácticas con la intención de mejorar significativamente cada uno de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Como lo expresa Carlos Bolívar Bonilla en su ponencia Formación Curricular e Identidad Profesional del Licenciado en Educación Física: “Cuando presento la docencia como profesión, sobre la cual hay que buscar nuestra identidad, es porque la concibo no como el acto exclusivo de dictar clases, sino como la expresión ideal de la educación, que implica para poder orientar la formación de juventud, superación académica, esfuerzo investigativo, vocación y dedicación, actitud crítica y mentalidad despejada de dogmatismo y por supuesto, un conocimiento profundo de la sociedad en que vive el educador y para la cual formará a sus estudiantes” (Bolívar 1988)

Esto es la práctica pedagógica, es la unión de múltiples elementos que conforman el quehacer educativo, Si esto es así, Según Bolívar, ¿por qué en la práctica social y profesional los Licenciados en Educación rehusamos a concebirnos primero y por sobre todo como educadores, como profesionales de la docencia y nos circunscribimos al estrecho ámbito de la especialidad?

ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE

Para la construcción del presente estado del arte se seleccionaron 58 investigaciones relacionadas con el campo general de la Educación Física, con el ánimo de identificar las tendencias investigativas en el área, teniendo como rango de selección de consulta, los últimos 15 años. En el análisis realizado se tuvieron en cuenta los problemas de investigación abordados en los estudios, los referentes teóricos citados por los autores, las metodologías que utilizaron para llevar a cabo las investigaciones y las conclusiones que surgieron de las mismas.

El análisis de los datos en los antecedentes fueron procesados a través de la herramienta Atlas ti

A continuación se muestra un análisis más detallado de cada uno de los aspectos investigativos mencionados anteriormente.

ANALISIS DE LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

En el estado del arte de nuestra investigación, se realizó un análisis a la bibliografía recopilada en cuanto a los problemas investigativos de donde surgieron varias categorías con las siguientes tendencias (ubicadas así por el interés investigativo) en donde se profundizará un poco en las más relevantes:

1. Situación actual de la Educación Física
2. Estilos de Aprendizajes
3. Actividad física y salud
4. Prácticas pedagógicas en Educación Física
5. Motivación de los estudiantes hacia la clase de Educación Física
6. Aspectos técnicos del deporte

En la mayoría de las investigaciones, la problemática central estaba orientada hacia la situación actual de la Educación Física, permitiendo establecer que el entorno de la asignatura es un poco complejo.

Guío, Díaz y Mejía en la investigación **Experiencias de clase en la enseñanza de la Educación Física en colegios oficiales de Bogotá**, manifiestan que “es posible encontrar sin dificultad trabajos y publicaciones que exponen diversidad de modelos, alternativas y posibilidades para la enseñanza de la disciplina mencionada. Sin embargo, muchas de las propuestas exigen espacios y materiales que la mayoría de las instituciones no tienen” (Guío et-al 2010)

Así mismo los autores exponen realidades que los docentes viven diariamente durante su quehacer profesional planteando que:

“El docente tiene que enfrentar estas dificultades en su clase, el espacio disponible, el tiempo y los materiales son insuficientes. Sumado a esto, en la mayoría de los casos los contenidos varían muy poco, la clase se limita a la enseñanza de voleibol, microfútbol, baloncesto, contenidos que se repiten año tras año, con pocos cambios en sus fundamentos, que generan posiblemente en el estudiante una creciente desmotivación, situación que se muestra con mayor amplitud en los grados superiores”. (Guío et-al 2010)

Con la cita anterior nos podemos dar cuenta que las temáticas tradicionales dictadas a lo largo del periodo educativo en los diferentes niveles, son fuente primordial de desmotivación de los estudiantes, lo que conllevará a una afectación en el desarrollo de las sesiones de clase, generando así que se estigmatice de manera importante la asignatura, perdiendo importancia y siendo subvalorada por diferentes ámbitos, inclusive el educativo. Es por ésta razón que surge la necesidad de preguntarnos sobre las causas de dicha subvaloración de la clase de Educación Física.

En la investigación **La Educación Física renovada desde la investigación educativa**, plantean que *“se identifica un reiterado llamado a pensar los campos de actuación de los licenciados en Educación Física, donde se abren otras posibilidades que no tienen una relación estrecha con la pedagogía o la educación formal”* (Madrigal y Urrego 2013)

Podemos entender que los docentes de Educación Física se interesan muy poco en la pedagogía y quienes desarrollan actividades de educación formal desconocen en cierta medida sobre los modelos pedagógicos, prácticas pedagógicas, currículos, leyes, etc. haciendo que se pierda rigurosidad e importancia en relación con otras asignaturas.

En la investigación **la justificación de la Educación Física en la educación infantil**, expresan que *“En los planteamientos de la administración educativa para la etapa de educación infantil no existe un área de Educación Física, aunque sí se recogen contenidos y criterios de evaluación del desarrollo de la motricidad.”* (Madrona et-al 2008)

Como segundo aspecto relevante, tenemos las investigaciones que se interesan por establecer cuáles son los estilos de aprendizaje propios de la Educación Física en donde citaremos algunos ejemplos.

En la tesis investigativa que lleva como título **Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida**, el autor expresa que *“la necesidad de realizar investigaciones en el campo de la educación y el aprendizaje con conciencia del papel que juegan las instituciones educativas de enseñanza superior en la preparación de profesionales con el conocimiento pertinente para su desarrollo laboral”* (Salas Cabrera, 2014)

Surge de aquí una crítica hacia las instituciones educativas encargadas de formar a los futuros licenciados en el área de la Educación Física, quienes de una o de otra manera deben realizar un replanteamiento de la formación y de la práctica educativa de sus educandos con

el ánimo de generar cambios positivos hacia la adquisición de nuevas y mejores prácticas pedagógicas que garanticen la participación de toda la comunidad educativa en cada una de las sesiones de clase a lo largo de la etapa estudiantil.

En el análisis realizado se encontraron pocas investigaciones que problematicen en las prácticas pedagógicas en Educación Física, por lo que se deduce que es un tema abierto y con muchas posibilidades de ser abordado en futuros trabajos investigativos.

ANALISIS DE LOS MARCOS TEORICOS EN LAS INVESTIGACIONES

SELECCIONADAS

Los marcos teóricos analizados en las investigaciones muestran variadas tendencias tanto en sus temáticas como en los autores a los cuales se hace referencia, en términos generales dichas investigaciones se encuentran polarizadas y con múltiples posturas que encajan con los diferentes estilos y opiniones de los tópicos tratados.

La mayoría de las investigaciones muestran una tendencia a los estilos de aprendizaje, siendo estos igualmente muy variados, se preguntan sobre procesos de aprendizaje, procedimientos, metas de logro, inteligencia emocional, comunidades virtuales de aprendizaje, estilos tradicionales de enseñanza entre otros. Para darle profundidad utilizaremos algunas citas que nos complementarán el análisis y permitirán comprender su intención.

No podemos olvidar las investigaciones que sobre Educación Física se enfocan en estilos de aprendizaje, y no se puede desconocer que es un área compleja de múltiples variables, es así como los diferentes autores, demuestran su complejidad y fortalecen el trabajo con estudios que interpretan la realidad del área, sus beneficios y complejos niveles de enseñanza.

“Diversos estudios e investigaciones han revelado que el profesorado de Educación Física

sigue teniendo predilección por los estilos de enseñanza tradicionales sin atender a aspectos relacionados con el propio contenido educativo, la evaluación, el contexto y la motivación del estudiante por el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Méndez, 2009).

Así mismo es importante tener en cuenta las propuestas que a nivel evaluativo surgen en pro de la educación, siendo en las investigaciones estudiadas, uno de los temas más tratados y que fueron ubicadas en la categoría de estilos de aprendizaje, sus aportes enriquecen el análisis y generan debates valiosos en la construcción y apropiación del conocimiento y las formas de enfrentar la evaluación, tanto para el docente como para el estudiante, un tema polémico pero a la vez necesario e irremplazable, como lo dice Miguel Pradas (2002) “la evaluación de la enseñanza que lleva a cabo el profesor de Educación Física y del programa que se desarrolla en la práctica no es algo diferente a una auténtica investigación. Por consiguiente, es labor del docente mejorar el acto de evaluar como un proceso global sumergido en las características físicas e intelectuales de los educandos”.

Con relación a las prácticas pedagógicas se pudo establecer que muchos de los autores citados abordan el tema desde el aspecto curricular, es decir diseñando y sugiriendo planes de estudio, temáticas, didácticas y estilos de enseñanza. Realizaremos un análisis para comprender mejor estos conocimientos y establecer la intencionalidad de los diferentes autores.

En esta línea de reflexión cabe anotar que toda enseñanza tiene una intención, y sus beneficios determinados por la proyección de metas o logros, determinará si el análisis reflexivo de la realidad de los educandos fue acertada o no, siendo consciente de las consecuencias positivas o negativas del actuar del docente, como lo expresa la siguiente cita: “La práctica con intencionalidad educativa adquiere una mayor responsabilidad tanto para quien la asume como para quien la oferta y, en esta perspectiva, las prácticas educativas se

entienden, primero, como acciones vinculadas con el cuidado, la enseñanza-aprendizaje y la orientación a otros” (Gaitán C., Campo, V., García, C., Granados, S., Jaramillo, P. y Panqueva, T. 2005).

Por otro lado, algunos autores ven las prácticas pedagógicas partiendo de proyectos para una buena imagen corporal y su incidencia en las relaciones con los demás, por eso el cuidado del cuerpo toma mucha importancia, los nuevos docentes, ven en el cuerpo el caballo de batalla para afrontar el área y a su vez, ganarse la confianza del estudiantado, siendo éste un elemento de mucho cuidado por los riesgos que se pueden asumir sin importar la intención: “Los profesores en formación, preocupados por la salud escolar, se plantean proyectos educativos desde las lógicas de la “estética corporal”, el mantenimiento de la forma y la salud; tendencia ésta de la Educación Física, identificada de acuerdo al énfasis que se pone en las prácticas escolares (Lineamientos Curriculares para la Educación Física, Recreación y Deporte, 2009).

Como se puede evidenciar, los diferentes autores muestran desde la práctica pedagógica, un sinnúmero de alternativas que abordan las temáticas desde diversos enfoques, enriqueciendo la investigación en este campo pero a la vez, dejando interrogantes que pueden ser abordados por nuevos investigadores con la pretensión de beneficiar a la comunidad educativa en general.

La actividad física y la salud, es otro de los temas más investigados por los diferentes autores, y toma importancia con las tendencias de moda que a nivel mundial se tiene sobre el cuerpo y los estereotipos a los que nos enfrentamos, este es un tema de mucho cuidado, principalmente en la etapa infantil y juvenil donde los ejemplos vienen de afuera sin importar el costo que pueda tener.

La Educación Física es un pilar fundamental en la prevención, cuidado, e incluso en la recuperación de personas con dificultades físicas y psicológicas, una buena utilización del

área, contribuye positivamente en las conductas de los individuos, así lo expresa el siguiente texto: “La Educación Física “atiende el comportamiento y la conducta del cuerpo individual y social en aspectos como la enfermedad, la higiene, la enseñanza, el movimiento, los juegos, los placeres, la nutrición y la imaginación” (García, 2005).

Como se ha enunciado, el sedentarismo es el causante de muchos trastornos y su incidencia en la salud, la autoestima, el deporte, la vida escolar y la vida social, es muy alta, no solo por los problemas físicos que se presentan, sino por los problemas psicológicos asociados. “Tenemos escolares sedentarios, que no saben qué hacer con el tiempo que les queda libre. Este tiempo es asumido entonces como un espacio en el cual se decide qué hacer luego de las obligaciones pero también es el tiempo libre de la jornada escolar llamado recreo o descanso.” (Waichman, 2000)

Ante este panorama y otras enfermedades producidas por el sedentarismo y las malas costumbres, los investigadores le apuestan a los hábitos de vida saludable, generando estudios que atacan los males de la actualidad en materia de salud y actividad física. “Tener hábitos correctos y vivir sano reduce el riesgo de enfermedades crónicas e incluso de lesiones en la tercera edad, influyendo positivamente en la duración y en la calidad de la vida” (Peel et al ., 2007) . De igual manera Bailey plantea: “mantener un estilo de vida saludable en el periodo del desarrollo psicofísico es determinante para el correcto crecimiento de los jóvenes y les favorece no solo a nivel físico, sino también a nivel psicológico y en consecuencia, a nivel social (Bailey, 2006).

Como se puede observar son muchas las investigaciones que sobre salud y actividad física se encuentran, pero en su mayoría terminan hablando de beneficios de la actividad física, obesidad, sedentarismo, enfermedades asociadas y factores de riesgo.

Otro de los temas abordados por los investigadores es la motivación que en gran medida contribuye a mejorar las condiciones no solo de los deportistas, sino de las personas que necesitan de un apoyo, una palabra de aliento para alcanzar una meta deportiva, física, de salud, o simplemente buscar alternativas de vida que mejoren sus condiciones. “La motivación es lo que dinamiza el comportamiento, lo que relaciona al sujeto con su contexto más próximo. Toda persona tiene en sí, una necesidad, y fuera de sí, una serie de elementos que son fruto de su atención e interés, y por estas circunstancias, se suscita en él una tensión y un cierto desequilibrio (Florence, Brunelle y Carlier, 2000).

Los investigadores igualmente han generado propuestas en el ámbito motivacional, y se han enfocado en analizar al ser humano en sus diferentes facetas, que lo mueve, a que le da importancia, de igual forma proponen alternativas motivacionales hacia el deporte, el campo educativo y la vida misma, la labor de los padres, los docentes, la familia, los amigos y todos los que rodean a la persona reciben un capítulo especial y determinan en gran forma un pilar indispensable en las decisiones de la persona.

Revisando otras investigaciones, nos encontramos con aquellas que hablan sobre la situación actual de la Educación Física, donde centran sus intereses en aspectos como la planeación, la formación humana, la lúdica, el juego y la recreación, la marcada diferencia entre hombres y mujeres en las sesiones de clase.

Los anteriores son los temas más tratados por los investigadores desde la situación actual de la Educación Física, pero se observan algunas investigaciones que hablan de la legislación actual, la jornada escolar, la educación bancaria, la investigación educativa, la Educación Física tradicionalista, muchas de ellas miradas personales y otras con aportes significativos al campo de la Educación Física.

Haciendo una mirada hacia la técnica del deporte, los investigadores son muy puntuales con los temas tratados, se observa el interés por una disciplina deportiva, la técnica y los imaginarios en torno a la actividad física y el deporte, si bien es un tema amplio, su estudio se observa limitado, nos remitiremos a algunos apartes que nos permitirán entender mejor sus tendencias y necesidades.

En el ámbito educativo, los docentes centran su proceso deportivo en aquellos deportes que son fáciles de manejar, fáciles de entender y no necesitan muchos materiales, en algunos casos porque no se tienen los recursos en dichas instituciones o en otros porque el docente no tiene los conocimientos ni le interesa aprender sobre otro tipo de deporte, su trabajo en todos los grados de estudio, muestra una marcada continuidad de los mismos deportes y en ellos se hace fuerte su trabajo y desarrollo de la clase.

ANÁLISIS DE LAS METODOLOGÍAS EN LAS INVESTIGACIONES SELECCIONADAS

En relación con los tipos de metodología utilizados en las investigaciones en el área de la educación y más específicamente en la Educación Física, además basados en el análisis que se hace al estado del arte, se podría afirmar que hay una leve tendencia a la investigación cualitativa y cualitativa documental, sin embargo el número de investigaciones que utilizaron un método cuantitativo no es poco, de 58 investigaciones que formaron parte del estado del arte 22 utilizaron este método, 6 abordaron la metodología mixta y con relación al método de complementariedad etnográfica solo 2 investigaciones la utilizaron, es de aclarar que lógicamente la metodología es la manera de resolver los problemas propuestos en las investigaciones por lo que su coherencia es y debe de ser estrecha.

Sin embargo nos centramos un poco más en el método de complementariedad etnográfica ya que es el método escogido para desarrollar nuestra investigación, como ya mencionábamos, 2 investigaciones basan su metodología en la complementariedad etnográfica, la primera investigación titulada **El encarnamiento deportivizado de la Educación Física. Sentidos que configuran la Educación Física como dualidad**, en la que sus autores exponen que:

“ Para comprender los jóvenes e imaginarios de la Educación Física, el grupo de investigación acudió a la investigación cualitativa de etnográfica reflexiva y como diseño metodológico, se utilizó el “principio de complementariedad Etnográfica” propuesto por Murcia y Jaramillo (2003), en el cual el investigador busca recoger y revolver lo quieto, hacer una epistemología comprensiva proliferante, volver fluido el material petrificado que encuentra en su mundo vital e iluminar los conceptos emergidos de la realidad significada por otros: “No se trata entonces que el investigador se adapte al mundo histórico o social que está estudiando, sino que desde ese mundo vital donde éste realiza sus vivencias, genere el análisis del mundo en estudio y se desplace a los aconteceres de la historia que lo han influenciado” (Hurtado, Jaramillo (2004)

En la segunda investigación denominada **Imaginarios del joven colombiano ante la clase de Educación Física**, se argumenta que:

“Se asumió como enfoque la Complementariedad Etnográfica propuesta por los mismos autores en un libro del año 2000, desde un diseño emergente que asume tres momentos: de pre configuración, de configuración y de reconfiguración” (Jaramillo-Murcia, 2005)

El interés sin embargo de esta investigación se centra en la parte de realidad social de las prácticas pedagógicas, por lo que la metodología más adecuada nos parece la de complementariedad etnográfica pues como lo menciona Murcia “La teleología del enfoque es la comprensión de las realidades sociales y humanas, en cuyo proceso es necesario la

andanza por diferentes teorías que den cuerpo al objeto a investigar y la construcción de un diseño de investigación que, en el marco de las categorías propias del objeto construido, permita comprenderlo a profundidad.

De hecho, varios autores profundizan el enfoque de complementariedad, al proponer utilizar métodos cualitativos y cuantitativos en la recolección y procesamiento, pues en su decir “son dos formas de aproximación a la realidad (...) que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables” (Wilcox, 1993). Deslauriers (2004), afirma a propósito que “...la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas pero no les concede simplemente el primer lugar; se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social”. (Murcia, 2012)

El diseño consta de tres momentos, los cuales interactúan a lo largo de todo el proceso de investigación, con el objetivo de ir configurando la estructura sociocultural, la que es tejida desde los mismos actores sujetos de investigación.

ANALISIS DE LAS CONCLUSIONES EN LAS INVESTIGACIONES

SELECCIONADAS

Luego de analizar las conclusiones de las investigaciones en Educación Física, se pueden destacar los siguientes aspectos que hacen referencia a:

1. Aportes relacionados con la situación actual de la Educación Física.

La gran mayoría de investigaciones analizadas en el estado del arte se orientan a describir la situación actual de la Educación Física y las diversas percepciones que de la

asignatura se tienen, desde la visión de los estudiantes, los maestros, los encargados de formación universitaria, las mismas instituciones y la población en general.

Aspectos como los beneficios que se obtienen en la formación física del ser humano, la necesidad de repensar su orientación, la estigmatización frente a su poca importancia desde lo cognitivo, la deportivización, y otros más, son las conclusiones más relevantes que se encontraron en el análisis.

“Todas estas posturas siguen relacionadas con ese cuerpo que hace mucho y poco aprende en la clase de Educación física o deporte, bien porque le ven una función orgánica, bien porque los movimientos deben ser medidos y exactos, bien por el ejercicio que implica movimiento rítmico y canto. todas estas posibilidades de relación siguen en función de un cuerpo físico movable y poco trascendente en el aspecto cognitivo y hasta emocional por el desinterés dado hacia la clase. sigue mirándose a la Educación física en función de las otras materias, que en la balanza de la razón pesan más en su imaginario que el mismo deporte; concepción escolástica que aún se mantiene vigente en tanto, lo más importante son las materias que fortalecen el intelecto, mas no el cuerpo.” (Hurtado, Jaramillo 2008)

Se sigue observando que los imaginarios en torno a la Educación Física siguen pasando por los de una materia poco importante dentro del pensum académico de las instituciones educativas.

Lo que revela esta investigación son la opiniones de los estudiantes frente al rigor cognitivo de la Educación Física, asignándole poco valor desde la parte cognitiva, pero si mucho valor desde la parte de movimiento y acción.

“Tenemos que evitar una Educación Física vacía de contenido disciplinar y social, desvinculada de las realidades en las que interviene. Para la comunidad escolar, el área de Educación Física tiene una alta valoración por su relación con el desarrollo humano y social;

se destaca la clase de Educación Física, Recreación y Deportes como una grata posibilidad de formar un ser humano en valores, motivadamente competente para desenvolverse en su contexto y así estar al servicio de los demás y de su propio bien, y que contribuya a la construcción de políticas participativas, equitativas e incluyentes en los espacios de la vida familiar, ciudadana, hogar, trabajo, vivienda y en los tiempos de ocio, transporte, laboral y de la vida cotidiana.” (Madrigal – Urrego, 2013)

Dicha conclusión tiene mucha relación con nuestro trabajo investigativo, pues se enfoca en las realidades que se viven en las clases de Educación Física, partiendo de la crisis que vive el área, que vincula de manera directa a los docentes, pero que a la vez no desconoce la importancia y la influencia de la Educación Física en los procesos formativos de los estudiantes. Se trata entonces de que los docentes se "crean el cuento" de que la asignatura es realmente importante e influyente y se preocupen por actualizarse y hacer procesos reflexivos de sus prácticas.

2. Aportes relacionados con estilos de aprendizaje en Educación Física

Las conclusiones que arrojan las investigaciones en este sentido están orientadas a reconocer el potencial que tiene el aprendizaje cooperativo en la orientación de las clases de Educación Física. Sin embargo las conclusiones también hacen evidente que son pocos los profesores que se atreven a involucrar este tipo de aprendizaje en sus clases y se inclinan por continuar haciendo uso de metodologías tradicionales.

“Aunque en la literatura es posible encontrar descripciones precisas de cómo aplicar diferentes técnicas estructuradas de AC en EF (GRINESKI, 1996; VELÁZQUEZ, 2004), la mayoría de los docentes de EF no utilizan estas técnicas en sus clases. Por el contrario, tienden a introducir trabajos en grupo en los que el docente tiende a reforzar diferentes conductas prosociales que pretende que se manifiesten durante las tareas. En otras ocasiones,

los docentes parten de una técnica concreta pero modifican su estructura para adaptarla a las necesidades específicas de su alumnado” (Velásquez et-al, 2014)

3. Aportes relacionados con la promoción de la actividad física y la salud

En cuanto a las conclusiones que se destacan como relevantes en relación al tema de actividad física y salud, dentro de las investigaciones seleccionadas para elaborar el estado del arte, se visualiza como conclusión general en gran parte de los estudios, la importancia que tiene la Educación Física en la promoción de hábitos de vida saludable, como uno de sus pilares fundamentales y como un elemento transversal que debe estar presente en todas las prácticas pedagógicas en Educación Física, como lo es el fomento de salud, aspecto que viene siendo reconocido por los estudiantes, valorado por las instituciones educativas e incorporado de manera gradual por los mismos docentes.

“Los resultados de este estudio provocan un vuelco antes no visto en la materia de Educación Física donde además de que los adolescentes se diviertan y realicen actividad física haya una concienciación y reflexión de futuro en cuanto a estado de salud se refiere (practica de actividad física, dieta equilibrada, etc. en general hábitos saludables).

Los resultados de estas intervenciones sugieren la necesidad de diseñar nuevos estudios y programas que traten de promover, aún más, la actividad física en los adolescentes” Vallés, (Aguado, Rodríguez, 2014)

4. Aportes relacionados con prácticas pedagógicas en Educación Física

Las conclusiones más relevantes de las investigaciones analizadas en el estado del arte con relación a las prácticas pedagógicas, exponen la importancia de que estas prácticas sean reflexionadas para generar una nueva forma de llevarlas a cabo, que tengan en cuenta el contexto donde se dan, que den prioridad a la interacción social, que se centren en las

condiciones físicas individuales y las potencien, que busquen novedad en el desarrollo de las mismas, que no se generalice señalando a los profesores que no son especialistas en el área, porque también muchos de ellos se preocupan por llevar a cabo prácticas de calidad y por cualificarse.

“Se evidencia la necesidad de repensar la Educación Física y revisar los contenidos tradicionales y tratamientos instrumentales de las actividades físicas. Pensar en una educación diferente es pensar en una construcción dialógica con los otros, en la formación del otro; por lo tanto, las prácticas educativas han de estar basadas en el respeto e interrelación de géneros, la sostenibilidad ambiental, la convivencia pacífica, el pluriculturalismo y la renovación pedagógica para la formación integral de los alumnos. Se destaca que hay actualmente docentes sin formación en Educación Física, pero que vienen desarrollando prácticas válidas y potencialmente útiles para integrarlas a los currículos de formación de los maestros.”

(Madriral - Urrego, 2013)

Otra conclusión que hemos encontrado y que es muy cercana a nuestro interés investigativo, señala la necesidad de tener una conexión permanente entre la formación universitaria y los contextos de la realidad de la escuela, pues en muchas ocasiones dicha formación no tiene en cuenta lo que está sucediendo en las prácticas de Educación Física en las instituciones, enfocándose básicamente en que los futuros profesionales del área adquieran competencias técnicas y disciplinares, pero sin profundizar en la formación como ser humano, como persona que ante todo es, y que se va a relacionar con muchas otras personas en su quehacer docente.

“Por otra parte, el alejamiento de la universidad del contexto hace que la educación esté aislada de la realidad que se vive en el ámbito escolar, pues los conocimientos académicos solos no bastan para el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje; se hace necesario que

el docente de Educación Física sea capaz de reflexionar de manera crítica sobre la propia práctica pedagógica y sobre el “ser maestro”, y la responsabilidad que implica el desarrollo integral, ofreciendo acciones innovadoras para su hacer como docente del área, para lo cual es necesaria la vinculación permanente con la prácticas en los procesos formativos.”

(Madrigal - Urrego, 2013)

5. Aportes relacionados con la motivación hacia el ejercicio, el deporte y la Educación Física

Finalmente en lo que tiene que ver con las investigaciones orientadas a abordar el tema de la motivación hacia la Educación Física, el deporte y el ejercicio podemos destacar que las conclusiones que surgen de estas investigaciones se centran en el interés de los estudiantes por encontrar en las clases diversos factores motivacionales, entre los cuales podemos destacar, el disfrute y la diversión que encuentran en la clase, las variantes e innovaciones que el profesor hace a las actividades, para que se tornen llamativas, el enfoque hacia el cuidado del cuerpo y al fomento de hábitos saludables a través de la actividad física, así como el autoconcepto e imagen corporal positiva donde encuentran en el ejercicio y la actividad física una alternativa que contribuye a tener un cuerpo más armonioso y esbelto.

De igual manera en lo relacionado con el deporte las conclusiones apuntan a poder llevar a cabo en el entorno escolar, prácticas deportivas donde no se den comparaciones entre los más destacados en determinada disciplina, sino que se valoren las diferencias individuales por parte del docente hacia sus estudiantes, y fomento de manera constante las relaciones sociales.

MARCO TEORICO

El término realidad cobra relevancia en nuestra investigación en el sentido que el ser humano como especie, es social, cultural y goza de la comunicación, la cual hace parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La realidad enmarcada como campo de acción cotidiano donde convergen factores tan relevantes como los ya mencionados, y además donde el cuerpo como mediador y facilitador es protagónico en su reactividad frente al otro, a la naturaleza y en general a lo que está expuesto en su transcurrir por la vida.

Según Schutz y Luckmann “esta realidad es el mundo de la vida cotidiana. En el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y puede modificar mientras ópera en ella mediante su organismo animado. (Schutz y Luckmann, 2003)

Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (Incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así cómo ante barreras que son insuperables. Además sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes y sólo en él, podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede construirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre”.

A pesar de que el término realidad puede ser visto desde muchos ámbitos como el filosófico, psicológico, nuestro interés está centrado en mirar la realidad social, pues es allí donde convergen las experiencias de los actores de una práctica pedagógica, que es la idea fuerza de nuestra investigación.

Schutz y Luckmann enuncian algunos aspectos que describen la realidad desde el punto de vista social: “Puesto que no podemos entrar aquí en el problema fenomenológico de la Constitución de la intersubjetividad, debemos contentarnos con enunciar que en la actitud natural de la vida cotidiana se presupone sin discusión lo siguiente:

- a) La existencia corpórea de otros hombres.
- b) Que esos cuerpos están dotados de conciencias esencialmente similares a la mía.
- c) Que las cosas del mundo externo incluidas en mi ambiente y en el de mis semejantes son las mismas para nosotros y tiene fundamentalmente el mismo sentido.
- d) Que puedo entrar en relaciones y acciones recíprocas con mis semejantes.
- e) Que puedo hacerme entender por ellos (lo cual se desprende de los supuestos anteriores)
- f) Que un mundo social y cultural estratificado está dado históricamente de antemano como marco de referencia para mí y mis semejantes, de una manera, en verdad, tan presupuesta cómo el ‘mundo natural’.
- g) Que por lo tanto, la situación en que me encuentro en todo momento es sólo en pequeña medida creada exclusivamente por mí.” (Schutz y Luckmann, 2003)

La realidad cotidiana del mundo de la vida incluye no sólo la "naturaleza" experimentada por mí, sino también el mundo social (y Por ende el mundo cultural) en el cual me encuentro; “El mundo de la vida no se crea a partir de los objetos y sucesos simplemente materiales que hallo en mi entorno. Sin duda estos son, en conjunto, un componente de mi mundo circundante; No obstante, también pertenecen a este último los estratos de sentido que transforman las cosas naturales en objetos culturales, los cuerpos humanos en semejantes y

los movimientos de los semejantes en actos, gestos y Comunicaciones”. (Schutz y Luckmann, 2003)

Alfred Shutz quien en el capítulo IV de su libro “La construcción significativa del mundo social”, plantea diversas maneras de acción social entre los sujetos y como se relacionan unos con otros. “El individuo vivencia entonces el mundo como algo compartido por sus congéneres, es decir, como un mundo social. Y como hemos dicho repetidamente, este mundo social no es de ninguna manera homogéneo, sino que muestra una estructura multiforme” (Schutz, 1989).

Schutz plantea el término de Realidad Social haciendo referencia al mundo que nos rodea a todos y que logramos percibir sólo como una pequeña parte de todo nuestro mundo, “Sin embargo, este dominio (o reino) de la realidad social directamente vivenciada (como nos proponemos llamarle) es sólo uno entre muchos dominios sociales. Tal como el mundo de mi percepción actual es sólo un fragmento del mundo de mi experiencia, y este es sólo a su vez, un fragmento del mundo de mi experiencia posible, del mismo modo el mundo social (que es a su vez una porción de este mundo total)” (Schutz, 1989)

Es evidente que en la búsqueda de una concepción objetiva de realidad, Schutz hace importantes aportes, desde el punto de vista de relación entre los sujetos y de la construcción de realidad que de esas relaciones surge, que no se limita únicamente al contacto físico para que se dé. “Supongamos, por ejemplo, que actúo hacia la otra persona como si esta fuera meramente una cosa física, sin prestar atención a sus vivencias como otro yo. Mis propias vivencias consciente de que acompañan a mi acción no están en este caso, intencionalmente dirigidas hacia el otro yo. Mi acción por lo tanto, en este caso, no es acción social.

Weber coincidiría aparentemente con este punto de vista. Recuérdese que él dijo que la colisión de dos bicicletas no tiene el estatus de una acción social, pero que la conversación que sigue, sí lo es. El médico que realiza una operación sobre un paciente anestesiado actúa

en realidad sobre el cuerpo de ese paciente, pero esto no es acción social en el sentido de Weber. Sin embargo nuestra interpretación de las vivencias de conciencia intencionalmente relacionadas con el otro yo, no llena por completo los requerimientos de la definición de Weber. En efecto, según esta definición, la acción social debe relacionarse con la conducta del otro, y no meramente con su estar ahí o tener las características que tiene”.

Los postulados de Schutz frente a la realidad siempre están enmarcados en esa relación social entre las personas, en las situaciones que él denomina, cara a cara. “Hablo de otra persona como ubicada dentro del alcance de mi experiencia directa cuando ésta comparte conmigo una comunidad de espacio y una comunidad de tiempo. Comparte una comunidad de espacio conmigo cuando está presente en persona y yo tengo conciencia de ella como tal, y además cuando la percibo como esta persona misma, este individuo en particular, y percibo su cuerpo como el campo sobre el cual se manifiestan los síntomas de su conciencia íntima.

Comparte una comunidad de tiempo conmigo cuando su experiencia fluye paralelamente a la mía, cuando puedo en cualquier momento mirar hacia esa persona y captar sus pensamiento a medida que se producen, es decir cuando estamos envejeciendo juntos. Cuando dos personas se encuentran de esta manera, una al alcance de la experiencia directa de la otra, digo que están en la situación cara a cara. La situación cara a cara presupone una simultaneidad real que dos corrientes de conciencia separadas tienen una con otra. Esta inmediatez espacial y temporal es esencial para la situación cara a cara”

Otra interpretación que Schutz da a la realidad social entre los sujetos, y que difiere de la relación cara a cara, es la observación social directa.” Hasta aquí hemos estado estudiando la relación social directamente para explicitar las características peculiares de la situación cara a cara en su forma más pura. Sin embargo nuestro análisis sería incompleto a menos que tratáramos el caso en que estoy consciente de alguien, aunque sé que ese alguien no me percibe.

En este punto nuestra tarea consistirá en esclarecer la clase especial de orientación–tú que el observador asume hacia la persona a la cual está observando directamente. Prestaremos especial atención a las maneras en que sus esquemas interpretativos difieren de los utilizados en la relación cara a cara.

En esta última relación la orientación–tú es recíproca entre los dos partícipes. En cambio, en la observación social directa es unilateral. Digamos que yo estoy observando la conducta de alguien y que ese alguien no sabe o no está prestando atención a ello”.

Schutz hace énfasis en que el instrumento para que se den estas acciones sociales es el cuerpo de cada uno de los sujetos que intervienen, “tu cuerpo, por ejemplo, es espacial, no meramente en el sentido que sea un objeto físico o aun uno fisiológico, sino en el sentido en que es un objeto psicofísico, es decir un campo de expresión de tus vivencias”.

EDUCACIÓN FÍSICA Y REALIDAD

Con base en lo anterior, queremos iniciar un análisis a partir de los autores citados, para articular la realidad desde el área de la Educación Física, pues es bien sabido que uno de los principales objetivos de la misma, es educar y formar al ser desde diferentes ámbitos de la integralidad utilizando como recurso y mediador de dicho proceso, el cuerpo y sus maneras de expresión.

Para muchos autores, la Educación Física es la ciencia que ayuda en la formación del hombre a través del movimiento, desde y en lo psicomotor, hacia lo cognitivo - socioafectivo en función del diseño de hombre al cual tiende a formarse y al cual se va construyendo.

Podemos deducir que tales argumentos del objeto de estudio de la Educación Física contrastados con el término “REALIDAD” entendiéndola desde el punto de vista social, tiene una relación bidireccional y está estrechamente ligada una a la otra por diversos aspectos.

En el libro “El problema de la realidad social” del autor Alfred Schutz podemos encontrar características especiales sobre la *Realidad* las cuales permiten establecer una relación con el campo motriz brindado por la Educación Física. Allí se cita a William James quien define la realidad como “Una relación con nuestra vida emocional y activa teniendo su origen de manera subjetiva de tal manera que se estimule y excite nuestro interés real”. Dándole sentido a la definición antes descrita, Schutz, en el apartado sobre la estructura social de la vida cotidiana dice: “El mundo no es mío privado sino común a todos nosotros; también en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales” (Pag. 206) esto es lo denominado *Realidad*.

Además define que el movimiento corporal es de vital importancia al momento de realizar la construcción de la realidad gracias a los gestos, lenguaje, escritura, etc. En este sentido, toda ejecución de movimiento es un componente importante para construir la realidad del mundo de la vida cotidiana; entendiéndose por ejecución toda acción que se realiza en el mundo externo basada en un proyecto y caracterizada por la intención de producir el estado de cosas proyectado mediante movimientos corporales.

Socio - culturalmente hablando, el movimiento es la capacidad del ser humano de moverse a su conveniencia, que lo posibilita a andar, manipular objetos o jugar, además de adquirir una comunicación entre los sujetos que intervienen naturalmente en él. Por tal razón, el movimiento ha evolucionado frente a las condiciones cambiantes del entorno con el desarrollo del intelecto.

REALIDAD Y EXPERIENCIA

Podemos concluir que la relación entre los sujetos es fundamental para la construcción de realidad y que en esa realidad entra a jugar un papel trascendental la experiencia, vista desde la individualidad de esos sujetos que intervienen y que contribuyen a enriquecer el término realidad.

Al momento de construir esa realidad en una práctica educativa cobra suma importancia la experiencia de los actores que intervienen, por tal motivo queremos dar un marco contextual y teórico al término experiencia, para que se articule de manera coherente con la realidad social que estamos abordando en la investigación.

En este apartado abordaremos el término experiencia mirado desde la óptica que tiene en la educación y todas las implicaciones que se abordan durante la práctica pedagógica.

Es muy importante para la investigación tener en cuenta la experiencia de los actores que intervienen en la práctica pedagógica, no podemos desconocer lo relevante de éstas y el papel de ellas cuando al momento de poner en diálogo los elementos que hacen parte de una clase, se influencia la misma gracias a todas esas vivencias que han marcado de una u otra manera el vivir del docente y el estudiante en una cotidianidad, pero también esas experiencias que dejan huella y no son tan cotidianas.

Tendremos como autores referentes en este análisis a Jorge Larrosa, Jean Charles Melich, Fernando Bárcena y Carlos Skliar, quienes hacen juiciosas reflexiones en torno a la experiencia, relacionada con el aprendizaje.....

Iniciamos revisando el documento “Sobre la experiencia” de Jorge Larrosa (2003), quien en una de sus primeras reflexiones plantea “Hay un uso y un abuso de la palabra experiencia

en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Se trata aquí de pensar *la* experiencia y *desde* la experiencia. Se trata también de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a *partir* de la experiencia”.

En este primer pensamiento Larrosa expresa la utilización tan amplia que normalmente hacemos del término, asociándolo con casi todo lo que nos ocurre pero sin detenernos a interpretar que es realmente la experiencia.

Para tratar de dar una mejor explicación de lo que es la experiencia, Larrosa lo explica basado en tres principios, exterioridad, alteridad y alineación

“Si lo denomino "principio de exterioridad" es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra experiencia. Ese ex que es el mismo de exterior, de extranjero, de extrañeza, de éxtasis, de exilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar.

Si lo denomino "principio de alteridad" es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro.

Si lo denomino "principio de alienación" es porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etcétera”

En esta breve descripción, el autor intenta dejarnos claro que la experiencia es algo que nos llega de afuera, que tiene que ver con otros, que no está bajo nuestro control y por lo

tanto nos debemos adherir a esa experiencia para nutrir nuestras vidas. Es la primera precisión que nos hace Larrosa y que debemos tenerla lo suficientemente clara para continuar entendiendo su análisis, que da cuenta ahora de que esa experiencia pasa en mí y que si bien es algo externo, me involucra e influye en mis decisiones y actuaciones, y es a lo que Larrosa llama “Principio de reflexividad”.

Menciona el “principio de subjetividad” al plantear que esa experiencia involucra a un sujeto y que no es una experiencia de nadie, y menciona el “principio de transformación”, que consideramos fundamental, porque según Larrosa “de ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia.”

Y finalmente en esta primera aproximación, Larrosa hace referencia al “pasaje y a la pasión” donde la experiencia es un paso que tiene el sujeto por algo y que a la vez lo padece y lo siente.

Sumado a lo anterior, Larrosa toma la lectura y el lenguaje como dos elementos fundamentales para explicar la experiencia porque quien lee un libro de manera consciente, no vuelve a ser el mismo, y es ahí donde entra a jugar la experiencia que tiene el lector con ese libro y como lo afecta.

“Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka dice ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino el modo como en relación con las palabras de Kafka puedo formar o transformar mis propias palabras. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquier...)

puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquier) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras.”

Otro de los principios que describe el autor es el de “Singularidad”, en el afirma y explica de manera amplia que una experiencia es irrepetible, así esté frente a un mismo acontecimiento, por lo cual cada experiencia es singular y única.

Haciendo referencia a nuestro interés investigativo y a nuestro objeto de estudio una práctica pedagógica nunca será la misma así la temática sea igual, desarrollada en el mismo escenario y con la misma población, porque las realidades que confluyen en cada clase son totalmente distintas de acuerdo a las experiencias de quienes intervienen.

Y siguiendo con los principios que cobijan la experiencia, Larrosa menciona la incertidumbre, tratando de explicar que un experimento puede ser predecible, mientras que una experiencia no se puede prever y que sólo el tiempo dará cuenta de que manera influyó la experiencia en el sujeto.

Otra de las reflexiones hechas por el autor frente a la experiencia, son las dificultades que ésta tiene que sortear, como “el exceso de información, de opiniones, de trabajo y la falta de tiempo”, que hacen cada vez más difícil tener experiencias reales que afecten al sujeto y se conviertan en simples acciones, que carecen de pasión y por ende de formación o transformación.

De igual manera explica la diferencia entre experiencia y práctica, haciendo énfasis importante en que la experiencia requiere de “atención, escucha, apertura, disponibilidad,

sensibilidad, vulnerabilidad, exposición”, sin dejar de reconocer que en la acción puede llegar a darse un escenario para construir experiencia.

Continuando con este análisis de autores que buscan darle sustento a la experiencia, nos adentramos ahora en el artículo de “Pensar la educación desde la experiencia(2006) escrito por Bárcena, Larrosa y Melich, en el que nos ubican en la importancia de la experiencia en esas prácticas pedagógicas, reflexionando en principio en las dificultades de llevar la experiencia a la educación, pasando luego por la importancia y la relación entre el lenguaje como instrumento que puede unir experiencia y educación, y finalizando con el argumento imponderable, de la formación ética del sujeto en el proceso educativo a partir de la experiencia.

Inicia Bárcena planteando las implicaciones que sobre la educación ha tenido la virtualidad, que ha reemplazado, en muchos casos los diálogos directos a través de la palabra, entre profesor y alumno, por conversaciones virtuales.

También la creciente tendencia de trabajar más sobre competencias que sobre la experiencia “El acento se ha puesto en el *saber-hacer*, más que en la experiencia del *saber-expresar*. Por eso lo que interesa hoy en educación es la destreza, la habilidad y la competencia. Porque el resultado de la educación no es ya una experiencia de formación, sino la capacitación para el mercado de trabajo, y quienes dictan los estándares de calidad no son otros que las propias empresas. En este saber hacer han ido tomando cada vez más protagonismo la figura del *experto* y la racionalidad de las instituciones que organizan esa práctica de la educación, entendida exclusivamente como proceso de escolarización en el entramado social (del mercado). Bajo una mentalidad fabricadora de este tipo, los acontecimientos dejan de tener especial interés. Se les arranca de su singularidad: sólo cuentan como medios para un objetivo previamente establecido.” (Bárcena 2006)

Jorge Larrosa reflexiona acerca de la importancia de tener un lenguaje que medie la experiencia y facilite la conversación, no como discusión o debate, sino simplemente como medio de interacción entre dos iguales.

“Si uso la palabra “conversación” para decirte, otra vez, que quiero hablar contigo, es porque esa palabra sugiere horizontalidad, oralidad y experiencia. Lo que quiero decirte entonces, en primer lugar, es que necesitamos buscar una lengua que no rebaje, que no disminuya, que no construya posiciones de alto y bajo, de superior e inferior, de grande y pequeño. Necesitamos una lengua que nos permita una relación horizontal, una relación en la que tú y yo podamos sentirnos del mismo tamaño, a la misma altura.” (Larrosa 2006)

En la tercera parte de este artículo, Melich habla acerca de una “Pedagogía de la finitud”, donde la ética es el actor fundamental, porque las situaciones que se presentan en la escuela siempre son distintas y deben ser abordadas de manera diferente, es decir debemos ser éticos en el manejo de éstas, considerando que los actores y sus sentimientos son muy diversos e irrepetibles.

Melich hace una diferencia entre la táctica y el tacto, y sugiere que las situaciones en la escuela se deben manejar con tacto, pues la táctica presupone una estrategia previamente establecida, es decir en otras palabras, como un conjunto de instrucciones inmodificables para atender todas las situaciones que se dan en la escuela como un recetario. Mientras que la pedagogía del tacto nunca está acabada y por el contrario siempre es susceptible de irse construyendo día a día a medida que se presentan los sucesos escolares. “Una persona trata a otra con tacto cuando la considera única, es decir, cuando sabe que lo que es válido para uno no es válido para todo el mundo. A menudo los fracasos educativos vienen precisamente por el intento (supuestamente justo) de educar a todos por igual, de tratar a todos de la misma

manera. “Tener tacto” es ser capaz de saber tratar a la otra persona como una singularidad incomparable, precisamente porque la misma palabra no significa para todo el mundo lo mismo. Es una obviedad, aunque muy a menudo los pedagogos parecen ignorarlo, el hecho de que cada palabra tiene significados distintos para cada persona, significados que dependen del tono, de la situación, de la atmósfera y de la sensibilidad de cada uno.

Entonces se convierte en un factor determinante en nuestra investigación el término experiencia puesto que no se trata solamente de identificar qué prácticas pedagógicas son las más utilizadas al momento de realizar una clase si no también, de evidenciar elementos que confluyen y que normalmente no son tenidos en cuenta a la hora de hablar sobre las prácticas pedagógicas, por lo tanto, no se trata que la investigación se convierta en una evaluación punitiva de la clase, o más bien del docente y su desempeño, sino centrarnos en valorar la importancia de las experiencias del docente que pone en diálogo en la clase de Educación Física.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En nuestra investigación un aspecto fundamental acerca del cual es necesario profundizar y hacer un análisis juicioso para dar mayor sustento al estudio, son en principio las prácticas pedagógicas en general y luego las correspondientes al área específica de la Educación Física. Aquí encontramos reconocidos autores que han dedicado gran parte de sus publicaciones a hablar, desde diferentes puntos de vista, de las prácticas pedagógicas, desde el significado, la relevancia, el contexto, los actores, los vacíos, los retos, y muchas otras variables relacionadas con este tema.

Particularmente nos interesa mirar las prácticas pedagógicas desde las implicaciones que tiene a nivel social como un fenómeno de interacción y de comunicación, que genera reflexiones y adopción de actitudes diversas dependiendo del tipo de relación que se presente.

Mario Díaz (1990) en su artículo “De la Práctica Pedagógica al Texto pedagógico”, inicia aportando algunas generalidades en torno al término práctica pedagógica. “Aquí podemos observar que la práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión. También podríamos decir que trabaja sobre la comunicación en el sentido en que establece límites a los canales y a las modalidades de circulación de los mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia, un ritmo y por criterios de evaluación y a las modalidades de codificación e interpretación. Los límites institucionales establecidos a la comunicación se relacionan con las condiciones sociales de producción de enunciados legítimos que regulan los enunciados cotidianos de los hablantes cotidianos(en este caso el maestro, el alumno, el padre, la madre, el socializador, el socializado)”

En el texto anterior el autor plantea que la práctica pedagógica es ante todo un acto social de comunicación en el que se ven involucrados diferentes actores y diversos significados, y que no se reduce únicamente a la transmisión de un saber de parte del docente al alumno.

Olga Lucía Zuluaga en apartes del texto Pedagogía e Historia (1999) también realiza un análisis frente a los diferentes significados que se le pueden dar a las prácticas pedagógicas, dependiendo del punto de vista de donde se le mire.

“La delimitación de la noción "práctica pedagógica" como un objeto de investigación es a la vez positiva, estratégica y metodológica. *Positiva* en tanto nombra un objeto de discurso a propósito de una práctica discursiva, por ejemplo, *Pedagogía*.

Estratégica, porque involucra una toma de posición, de parte del investigador, acerca de por qué ese objeto y no otro, y también, porque involucra una visualización de las consecuencias del análisis histórico, en relación con un discurso y sus instituciones.

Metodológica, porque ya en la definición del objeto, a nivel metodológico, se trazan las direcciones del análisis (qué niveles se combinarán): objeto, conceptos, modalidades enunciativas y estrategias, en un proceso de institucionalización.

Al formular como "objeto metodológico" *práctica pedagógica*, el hecho de delimitarlo como "*práctica*" nos indica que el análisis se situará en los procesos de institucionalización. La segunda delimitación coloca ese objeto metodológico en la Pedagogía y no, por ejemplo, en la educación o en la enseñanza.

En suma, la definición de práctica pedagógica cercó los niveles del análisis.”

Y es que es un término que abarca tantos contextos que no puede tomarse bajo una sola óptica, sino que brinda la posibilidad de ser abordadas y pensadas bajo criterios diversos. Por tal razón cuando el término práctica pedagógica se plantea en una investigación, es indispensable estudiarlo y analizarlo desde las distintas concepciones y miradas que le dan los autores para tener una contextualización amplia acerca del término y comprender todo lo que se desprende de él, y todo lo que lo origina, así como las comunidades que están implícitas en su desarrollo.

Lo anterior lo podemos observar de manera clara en las palabras de Mario Díaz cuando al hablar de la estructura de las Prácticas Pedagógicas plantea: “ Hemos dicho que la investigación sobre prácticas pedagógicas en Colombia ha tenido recientemente una amplia

expansión. Sin embargo los procedimientos y métodos de investigación, con toda su sofisticación, no han estado orientados hacia la construcción de una teoría que dé cuenta de los rasgos intrínsecos que regulan la estructuración de los significados en la interacción o comunicación pedagógica. La mayoría de estudios y ensayos sobre la práctica pedagógica, se dedican a establecer su historiografía, sus consecuencias, sus resultados, convirtiéndose en **lugar común**, la descripción de sus efectos y sus contenidos”

Niño y García (2011), en el artículo “Prácticas Pedagógicas e innovación en el contexto colombiano”, citan a Sacristán (1988) y se enfocan en analizar el significado y el sentido de las prácticas de enseñanza, que se encuentran enmarcadas por múltiples variables, las cuales no se pueden tomar en solitario, sino que se deben analizar en conjunto para darle una sustentación válida al término. “el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultados de la experiencia” (p. 35), esto aporta especialmente al horizonte de significados de la práctica docente, es decir, que el significado asignado a las prácticas y acciones como docente no son solo construidos en el ejercicio docente como tal, sino que, por un lado, el docente ya trae consigo un conjunto de significados elaborados del “ser docente”, conforme a la formación inicial dada por sus propios educadores en la vida escolar y universitaria; y, por otro lado, las interacciones dialógicas continuas y hasta confusas en su cotidianidad, donde juegan instantes de modificabilidad de sus prácticas como eventos no planeados o como circunstancias inadvertidas; así construyen o reconstruyen esos y otros significados.

En la construcción de significados y en el sentido que le actualiza se ejerce un triángulo de fuerzas de la praxis pedagógica, las cuales interactúan de manera simultánea; éstas son: 1) los significados y usos prácticos del profesor, 2) las condiciones de la práctica en la que ejerce la docencia, y 3) las nuevas ideas. Todo esto arma un campo-problema. Dicho triángulo de

interacciones contribuye a la construcción de significados en las prácticas docentes y son ellas -las interacciones y sus significados- las que orientan las acciones, o mejor, las que determinan qué tipo de acción se debe ejercitar en el momento preciso o en el evento circunstancial dentro de los diversos escenarios escolares.”

Al igual que Sacristán, Marisol Latorre en su investigación “Prácticas pedagógicas en la encrucijada” (2009), expone la necesidad de mirar las prácticas pedagógicas no sólo como el producto de la formación inicial de los docentes, sino como la unión de sus saberes con sus experiencias de vida, sus intereses, sus motivaciones, sus creencias, factores todos que entran en juego durante la puesta en escena de una relación pedagógica. “Las motivaciones, saberes, conocimientos, intenciones, valores que sustenta un profesor constituyen, en términos generales, las “buenas razones” que éste tiene para creer lo que cree y hacer lo que hace.

Preguntar a un profesor “por qué” sustenta y defiende una “propuesta pedagógica” y realiza una “práctica pedagógica” tal, nos permite conocer las “buenas razones” que este profesor se da a sí mismo y a otros para explicar o justificar su quehacer; ir más allá de la descripción e interrogarlo acerca de “dónde” y “cómo” configuró esas “buenas razones” permite profundizar en las relaciones de (des)articulación entre la formación inicial que tuvo y los modos en que se desempeña en la actualidad”.

También enfatiza Latorre en la importancia de ajustar dichas prácticas a las condiciones del entorno escolar, es decir a las características de la población con la que se llevan a cabo dichas prácticas y a los requerimientos institucionales, pues el docente no puede olvidar que hace parte de una engranaje educativo y que sus prácticas afectan positiva o negativamente el funcionamiento de dicho sistema. “Su práctica pedagógica constituye, en muchos casos, el

objeto principal de su ejercicio profesional; práctica que se encuentra influenciada por múltiples componentes: las experiencias escolares y personales del sujeto, los aprendizajes adquiridos como estudiante de pedagogía, las características del contexto escolar general y las necesidades y demandas específicas del contexto institucional en el cual se encuentra”
Latorre (2009)

Si nos enfocamos en los actores centrales de la práctica pedagógica, los cuales son el docente y el estudiante, e hiciéramos una descripción por separado de los dos, podríamos encontrar lo siguiente:

En cuanto al docente, tendríamos que tener en cuenta su formación académica y la tendencia pedagógica que esta da a su formación profesional, es allí donde cobra gran importancia el papel de las universidades como ente formador de maestros. Pero esto no sería suficiente para enfrentarlo al contexto real de la educación, la cual tomada como un fenómeno social no se puede ubicar ni centrar en unos pocos aspectos dejando por fuera el ancho de lo que implica el proceso de enseñanza aprendizaje.

Utilizando un poco las palabras de Maurice Tardiff, filósofo, sociólogo e investigador canadiense, profesor de la Universidad de Montreal, en su obra los Saberes del Maestro y su Desarrollo Profesional (2004) “El docente raramente actúa solo. se encuentra interactuando con otras personas, Empezando por los alumnos, el acto educativo no se ejerce sobre un objeto, un fenómeno que haya que conocer o una obra que haya que producir, sino una red de interacciones con otras personas, en un contexto en el que el elemento humano es determinante y dominante y en el que están presentes símbolos, valores, sentimientos, actitudes que son susceptibles de interpretación y decisión, y que por regla general tienen un

carácter de agencia”, " el maestro no piensa sólo con la cabeza, sino con la vida, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal”.

Ampliando un poco más esta idea, el docente no sólo es el canal por el cual circula información transmitida, sino también un partícipe como ser humano en relación con este proceso y que como tal también intervienen factores cognitivos como sus sentimientos, sus motivaciones, experiencias, su amor por lo que hace, de allí la importancia de la ética profesional del maestro pues es un factor relevante al momento de interactuar con el otro y enfrentar los distintos retos que su práctica como docente conlleva.

Por tal razón son varias las corrientes pedagógicas que permean la labor del maestro, en algunos momentos la situación, el estudiante, el contexto, la misma condición de ser humano interactuando con sus saberes profesionales y los distintos presaberes de los estudiantes, pondrán en escena un modelo u otro.

Por otro lado el estudiante, en sus distintas realidades que lo afectan directamente y que pocas veces son tenidas en cuenta en su proceso educativo, como el ámbito familiar, cultural, su misma condición de niño, niña, joven con lo que ello implica, en cuanto a cambios fisiológicos y psicológicos y que atribuyen distintos comportamientos, esto sumado a las diferentes formas de enfrentar y manipular la información puesta en el contexto educativo, compone retos adicionales en la educación, que muchos maestros deciden afrontar y otros tantos no lo hacen.

El docente es y será el promotor de conocimiento, de ese conocimiento académico y del conocimiento para la existencia, el que orienta los procesos pero le da vida a las ideas y a las nuevas prácticas, el docente es docente por convicción y por profesión y por ende actúa, siente y promueve en el estudiante actitudes de cambio.

Pero para promover o impulsar cambio en sus estudiantes, el docente necesariamente debe generar cambios en sí mismo, mediante un proceso reflexivo de su actuar, sentir y pensar, lo que lleva a replantearse en sus prácticas buscando tener una interacción más humana y contextualizada.

Citando a Donald Shon (1998) “La reflexión de un profesional puede servir como correctivo del sobre aprendizaje. A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar.

Los profesionales reflexionan sobre su saber desde la práctica. Algunas veces, en la relativa tranquilidad de un análisis de resultados, recuerdan un proyecto del que se han encargado, una situación que han vivido, y exploran las comprensiones que han aportado con su manejo del caso. Pueden hacer esto con un sentimiento de ociosa especulación, o como un esfuerzo deliberado de prepararse para casos futuros. Pero también pueden reflexionar sobre la práctica mientras están en medio de ella.

Aquí reflexionan desde la acción, pero el significado de esta expresión necesita ahora ser considerado en términos de la complejidad del saber desde la práctica. La reflexión desde la acción de un profesional puede no ser muy rápida. Está limitada por la «presente-acción», la zona del tiempo en la que la acción todavía puede tener importancia para la situación.

La presente acción puede alargarse durante minutos, horas, días, o incluso semanas o meses, dependiendo del ritmo de la actividad y de los límites que son característicos de la práctica. En la conducta de concesiones mutuas propia de una sala de justicia, por ejemplo, la reflexión desde la acción del abogado puede tener lugar en segundos; pero cuando el contexto es el de un caso antimonopolista, que se arrastra durante años, la reflexión desde la acción puede proceder de una manera pausada en el curso de varios meses”.

Es así que la reflexión del docente con respecto a su práctica pedagógica se puede dar en espacio de tiempo distintos, por ejemplo en el mismo instante donde se desarrolla la clase, luego de finalizada, en el momento de planeación de las actividades, previo al inicio de la clase, o ser un proceso reflexivo secuencial durante un lapso de tiempo más extenso. Lo que importa es que el docente tenga la capacidad de reflexionar sobre su práctica y que esa reflexión, le permita modificar sus conductas, gracias a la crítica y la identificación del currículo oculto por encima del currículo formal o establecido.

Retomando a Shon (1998) “Un director de orquesta puede concebir una sola actuación como una unidad de práctica, pero en otro sentido su unidad es un período completo. El ritmo y la duración de los episodios de reflexión desde la acción varía con el ritmo y la duración de las situaciones de la práctica. Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y

apreciaciones tácitas que subyacen un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera con la que ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio. La reflexión desde la acción, en estos diversos modos, es central para el arte a través del cual, algunas veces, los profesionales hacen frente a las molestas situaciones «divergentes» de la práctica.

“Cuando el fenómeno entre manos elude las categorías ordinarias del conocimiento desde la práctica, presentándose como único o inestable, el profesional puede hacer emerger y criticar su inicial comprensión del fenómeno, construyendo una nueva descripción de él, y probando la nueva descripción, acto seguido, mediante un experimento. Algunas veces llega a una nueva teoría del fenómeno expresando el sentimiento que tiene respecto a él. Cuando se encuentra estancado en una situación problemática que no puede convertir fácilmente en un problema manejable, puede construir un nuevo modo de establecer el problema- un nuevo marco que, en lo que llamaré un «experimento de encuadre», trata de imponer a la situación.”

El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. (Schon,1998)

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA

A continuación empezaremos a adentrarnos de una manera más específica en las reflexiones relacionadas con prácticas pedagógicas en Educación Física, dejando claro que en la profundización teórica que se ha hecho en la investigación, han sido pocos los referentes encontrados que aborden de manera concreta el tema de prácticas pedagógicas en esta área, llegando sólo hasta el análisis del término de manera general en el contexto educativo, y los

pocos autores que han incursionado en el tema de prácticas pedagógicas en Educación Física, se centran más en hacer un análisis del currículo y de la didáctica del área

Algunos referentes se aproximan a más a lo que para la investigación es una práctica pedagógica en Educación Física, como Cardona quien plantea “Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica, entendida como la actuación del docente en los campos escolares que, en palabras de Mariel (2010), son el lugar donde se producen y circulan los conocimientos, invita a repensar la tarea pedagógica de manera que se tengan en cuenta las diferencias de enseñanza que demandan los estudiantes, partiendo siempre de sus saberes previos, es decir de su saber cultural y de sus escenarios sociales; deben ser un recorrido de conocimiento donde se permita que los alumnos construyan sus propias prácticas y las doten de sentido seleccionando el saber y la cultura, en medio de la diversidad que se les presenta, que más se acomode a su situación y es sobre esta base, que se construye su corporeidad.” (Cardona , 2011)

El anterior concepto se aproxima más hacia lo que para la investigación es una práctica pedagógica en Educación Física, porque ya involucra elementos que hacen parte de la esencia de lo que es la asignatura, como lo es la corporeidad en relación con un contexto social, en el que están inmersos los actores que intervienen en esta práctica

Díaz plantea una definición de práctica pedagógica que también se acerca un poco al área de la Educación Física, pues plantea la importancia de la comunicación y de los sentidos en este ejercicio, expresando que: “la práctica pedagógica se refiere a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los

sujetos en la escuela, práctica que trabaja sobre los significados en sus procesos de transmisión en el sentido de la comunicación, aunque también aborda otros sujetos como el tiempo, el espacio y el cuerpo; allí la relación texto contexto, es indisoluble, porque la práctica pedagógica reclama un contexto comunicativo, donde el maestro entra en la práctica pedagógica con la idea de transmitir un conocimiento escolar, unos valores, conductas y términos” (Díaz, 1990)

METODOOGIA

Diseño de investigación

Es una investigación de corte cualitativa e interés comprensivo, con un enfoque Complementariedad, y de diseño Emergente.

“La teleología del enfoque es la comprensión de las realidades sociales y humanas, en cuyo proceso es necesario la andanza por diferentes teorías que den cuerpo al objeto a investigar y la construcción de un diseño de investigación que, en el marco de las categorías propias del objeto construido, permita comprenderlo a profundidad.

De hecho, varios autores profundizan el enfoque de complementariedad, al proponer utilizar métodos cualitativos y cuantitativos en la recolección y procesamiento, pues en su decir “son dos formas de aproximación a la realidad (...) que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables” (Wilcox, 1993).

Murcia y Jaramillo plantean que: “...la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas pero no les concede simplemente el primer lugar; **se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social**”. (Murcia – Jaramillo, 2003)

Consta de tres momentos, los cuales interactúan a lo largo de todo el proceso de investigación.

Momentos de la investigación:

El diseño de la investigación siguió tres momentos:

A. **En el primer momento** (pre configuración) se hace un acercamiento a la realidad sociocultural desde la aproximación a la teoría formal y a la teoría sustantiva, con el fin de focalizar el problema de investigación. Y establecer unas **categorías emergentes**,

“Las **categorías emergentes**, son importantes en esta lógica no por la relevancia social, sino también por su opacidad; pues muchas de estas esconden intencionalidades e intereses que pueden estar truncando la opción de analizar el mundo de otra forma. Pueden muchas opacidades, mostrar los verdaderos obstáculos epistemológicos, prácticos, e incluso ontológicos en el abordaje de este tipo de estudios.” Murcia – Jaramillo (2003)

Primer momento: Definición de categorías madre

En este momento se realizó una primera aproximación a la realidad de la investigación, desde la aplicación de entrevistas semi- estructurada a docentes de Educación Física recreación y deporte, directivos y estudiantes de instituciones públicas de la ciudad de Manizales, donde se les pregunta a los docentes por:

¿Cuál es su formación académica y hace cuanto trabaja como profesor de Educación Física?

¿En sus clases cuál considera que es la metodología que usted más utiliza y por qué la utiliza?

La asignatura se llama Educación Física, recreación y deporte ¿Usted tiene en cuenta estos tres componentes en sus prácticas pedagógicas?

¿Cómo desarrolla usted una clase cotidiana de Educación Física?

¿Qué piensa usted acerca de su trabajo, si es apreciado y valorado, quién lo aprecia y como se da cuenta usted si esto es efectivo o no?

Y donde las preguntas dirigidas a los directivos y estudiantes contrastaban lo dicho por el docente, además del estudio de diarios de campo realizados en la observación directa de las clases.

El procesamiento de la información se realizó a través de la herramienta Atlas. Ti, lo que permitió cruzar la información teniendo como resultado que en este primer momento emergieran las categorías madre, las cuales fueron: práctica pedagógica, realidad social y experiencia.

- B. **Segundo momento:** Momento de configuración y análisis comprensivo de las categorías madre. En este, se buscó precisar las fuentes directas de información y los métodos de procesamiento y análisis de la información, atendiendo las categorías madre que emergieron en el primer momento.

Procedimiento

Una vez Determinadas las categorías madre, se inició con la indagación teórica de cada una de ellas, estableciendo los autores de referencia para la construcción del marco teórico, luego de esto se estructura la entrevista en profundidad con el fin de volver al campo de investigación y establecer un diálogo con los docentes que permita profundizar en las categorías madre emergidas en el primer momento.

- C. **En el tercer momento, o momento de Reconfiguración,** se exponen los hallazgos de la investigación, donde se redimensiona o relativiza la estructura sociocultural, de la práctica pedagógica a partir de la relación: elementos teóricos, interpretación del investigador y datos etnográficos.

Unidad de trabajo:

En un primer momento se entrevistaron 8 estudiantes, 4 docentes de Educación Física recreación y deporte y 2 directivos de instituciones públicas de la ciudad de Manizales; en el tercer momento se entrevistaron 8 docentes de Educación Física recreación y deporte de instituciones públicas de la ciudad de Manizales.

Aspectos éticos.

El acercamiento a las instituciones educativas se hizo por medio de comunicaciones oficiales (consentimiento informado), en las que se les informó la intención del proyecto y sus beneficios para el sector educativo.

HALLAZGOS

Los hallazgos encontrados en la investigación surgen a partir del análisis del segundo momento metodológico, donde aplicamos entrevistas en profundidad a ocho docentes de Educación Física, con el ánimo de identificar en sus relatos, cuando hacen referencia a realidad, experiencia y práctica pedagógica.

Estos resultados surgieron gracias a la utilización del software Atlas ti, que permitió identificar las ideas fuerza y con mayor tendencia en los relatos de los docentes para así cotejarlos con las categorías definidas con anterioridad.

De esta manera esas ideas fuerza encontradas permitieron recoger los puntos en común que manifiestan en las narrativas los docentes de Educación Física con respecto al desempeño de su labor y al papel que juegan en el proceso de formación de los estudiantes, así como el grado de importancia que le dan a los lineamientos curriculares, pasando también por el análisis de los relatos que hacen acerca de las estrategias de enseñanza que utilizan para orientar sus clases, los contenidos en los que enfatizan, argumentando los motivos por los cuales recurren a estos contenidos, y el grado de importancia que le dan los docentes a la posibilidad de continuar capacitándose.

De este modo entonces se tienen los siguientes resultados en cuanto a las narrativas de los profesores:

- 1. Los docentes se preocupan por capacitarse en áreas afines a la educación con el ánimo de cualificar su quehacer profesional. Es así que de ocho profesores entrevistados, tres cuentan con maestría, cuatro con especialización y sólo un docente no tiene estudios de posgrado**

“Yo soy licenciado en Educación Física de la Universidad Surcolombiana y Magister en Educación con énfasis en investigación de la Universidad del Tolima. Llevo 5 años y medio como profesor de Educación Física en la I.E Inem Baldomero Sanín Cano.” (Docente entrevistado 1)

Este hallazgo difiere con lo expuesto por Calderón (2013) quien plantea en la investigación **Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de competencias básicas con el modelo de educación deportiva**, que debido a la realidad social que viven los maestros en la actualidad, no muestran mucho interés por capacitarse de manera permanente.

2. El docente de Educación Física se interesa bastante por la problemática social de los estudiantes.

“Como en el caso mío que estoy en un medio difícil con muchos problemas a nivel familiar, uno trata de mostrarles que la vida puede ser de otra forma a través del deporte, de crearle un ambiente más agradable, y sobre todo les insisto mucho en la parte humana, en la convivencia, en el respeto en el buen trato con el otro, y la verdad los estudiantes me han respondido bien.” (Docente entrevistado 4)

“Nosotros los profesores de Educación Física somos los llamados a que tengamos ese sentido humano aunque deberían ser todos los profesores pues estamos en una época en una problemática grande con los muchachos y que no sea solo la parte académica.” (Docente entrevistado 2)

Los docentes en sus comentarios le dan mucha importancia a la realidad social de los estudiantes, a las necesidades que ésta les genera, y las toman como un diagnóstico para contextualizar su clase.

Esto tiene afinidad con lo que exponen Shutz y Luckman (2003) en cuanto a que la realidad es “el mundo de la vida cotidiana”, haciendo referencia a ese mundo donde se desenvuelven tanto el docente como sus estudiantes, y está compuesta por situaciones que él no maneja, pero en las cuales si puede intervenir y actuar, en beneficio de ellos, mediante la comprensión de sus problemáticas.

3. Los docentes entrevistados flexibilizan el currículo y sus prácticas pedagógicas en beneficio de las necesidades inmediatas de la población con la que trabaja.

“Con todo el respeto le voy a decir el secreto mío, volvemos a las épocas cuando yo empecé, hablar del diario mentiroso, por encima de cualquier cosa para mí está la parte humana, si me toca mentir en la programación, lo hago.” (docente entrevistado 2)

El profesor en este comentario no desconoce la importancia del currículo formal, pero le da mayor trascendencia a la formación humana del estudiante. Esto conlleva a que el profesor modifique su planeación, si lo considera necesario.

Tardiff (2004 pag 41) refuerza estos planteamientos de los docentes, reconociendo que ellos reconstruyen su formación a partir de la “realidad vivida”, y que alcanzarán un verdadero reconocimiento de la labor en la medida en que expresen sus propias ideas con relación al currículo y a los saberes de su especialidad, lo que en otras palabras significa que adapten sus conocimientos, sus estrategias de enseñanza y los contenidos de su materia a las características de sus estudiantes.

“Yo pienso que no estamos creando máquinas sino seres humanos, por eso cuando califico, muchas veces lo hago con el corazón, porque veo que niños quieren hacer

una actividad pero su habilidad no lo deja, sin embargo lo intentan, entonces valoro mucho eso, para no menospreciar. También enfatizo mucho en conversar con ellos, en ser un amigo.

Si veo que hay discriminación con alguien, paro el juego, y lo meto a jugar y enfatizo en que todos trabajen. Yo insisto en que trabajen de acuerdo a sus habilidades y que lo intenten, hasta que logren hacerlo a su nivel, diciéndoles que son capaces.” (Docente entrevistado 5)

En este comentario podemos deducir que el profesor orienta su práctica pedagógica hacia la valoración de las individualidades de sus estudiantes y al reconocimiento del esfuerzo personal, lo que lo lleva a alejarse de los criterios evaluativos formales, centrados en competencias, para enfatizar más en las capacidades de los estudiantes.

Latorre (2009) concuerda con la afirmación anterior al plantear dentro de sus reflexiones sobre prácticas pedagógicas, la importancia de tener en cuenta el entorno escolar y sus necesidades como ejes fundamentales que influyen el ajuste y desarrollo de las prácticas.

4. El docente de Educación Física recurre a sus fortalezas en deporte, recreación y actividad física como estrategia para acercarse a los estudiantes y tener más afinidad con ellos.

“Lo que pasa es que nosotros en la Educación Física, tenemos la posibilidad de interactuar mucho con el muchacho, de que él venga y le cuente a uno cosas, como así hombre usted está viviendo esa situación y ellos como que le van cogiendo aprecio a uno, porque la afinidad es en lo deportivo casi todos ellos juegan microfútbol,

nosotros gracias a Dios fuimos deportistas, no fuimos de los profesores que llegamos a la Educación Física porque voy a estudiar esto y ya, no, fuimos deportistas toda la vida y nos enfocamos en esta situación.” (Docente entrevistado 6)

El docente en su narrativa aprovecha su experiencia como deportista para establecer una comunicación más asertiva con los estudiantes.

“La recreación, la parte ambiental, la parte de origami me ha servido para buscar otras estrategias. En origami hacer una figura y poder transportar a los niños a diferentes lugares trabajando la parte física porque también se mueven, corren, saltan, vencen obstáculos, entonces me ha servido mucho ese bagaje” (Docente entrevistado 5)

En este comentario el docente hace uso de sus habilidades en recreación y manualidades para dinamizar la clase y para integrarla a la formación motriz de los niños.

Estos comentarios son sustentados también por Latorre (2009) cuando afirma que el docente en sus prácticas no sólo tiene en cuenta su formación inicial, sino también sus motivaciones e intereses, sus creencias lo que se constituye según la autora en “las buenas razones que el docente tiene para creer lo que cree y hacer lo que hace” Marisol Latorre (2009).

- 5. La labor del docente de Educación Física no se limita solamente al desarrollo de su clase, pues trasciende a otros espacios como los juegos interclases, los juegos intercolegiados, festivales deportivos, y otros eventos.**

“Lo que pasa es que el área, si nosotros nos basamos solamente en lo que hay que hacer en la Institución educativa, sería venir dar la clase e irnos, entonces no iríamos más allá del trabajo que nosotros realmente hacemos y que también cumplimos a nivel nacional, otros espacios que se abren para ellos son los juegos intercolegiados, en la institución educativa se trabaja toda esa parte y se hace demasiada participación a nivel de deportes y se les abren los espacios a los muchachos a través del proyecto de tiempo libre” (Docente entrevistado 7)

El docente hace referencia a otros espacios extracurriculares en los cuales también interactúa con los estudiantes, en un ambiente pedagógico distinto, donde contribuye a generar nuevos espacios de participación y formación.

6. Al consultarle a los docentes sobre el desarrollo de sus clases, generalmente ellos hacen referencia a su experiencias de vida y como las involucran en su quehacer profesional.

“Ha habido una serie de experiencias que me llegaron sin estar buscándolas, tuve la oportunidad de trabajar en el seguro social con personas adultas y en Confamiliares con escuelas deportivas, esto también me enseñó y aprendí mucho. Todo eso me fue llenando de herramientas y lo que iba recibiendo, lo iba llevando no sólo a mi trabajo, sino también a mi estilo personal de vida.” (Docente entrevistado 4)

En este comentario el profesor reconoce la importancia de las experiencias laborales y de formación que ha tenido, para su crecimiento personal y para enriquecer su práctica pedagógica.

Sobre este comentario es importante destacar, como lo menciona Larrosa (2006) a la experiencia “como eso que me pasa, que es exterior a mí y no es planeado por mí”,

pero que deja huella en mí y me transforma y por ende permite transformar las prácticas. Lo que se resume en palabras de Larrosa en “principios de subjetividad, reflexividad y transformación”.

CONCLUSIONES

Son varias las conclusiones que emergen en la investigación luego del análisis en el momento de la triangulación de la información, desde los datos suministrados por las fuentes, la teoría formal y el análisis y cruce de estas dos variables por parte de los investigadores.

Con relación a la experiencia, los relatos hechos por los docentes, denotan gran cantidad de opiniones y percepciones que recogen lo que ha sido su trasegar por la Educación Física y como los han marcado diferentes situaciones que a diario viven, no sólo con sus estudiantes sino también con sus colegas, y de igual manera experiencias que les han sucedido en su vida personal y que afectan o se ven reflejadas en su ambiente laboral.

Para la investigación fue de suma importancia esta información, pues fue allí donde se logró comprender con mayor claridad las intencionalidades de los profesores durante sus prácticas, porque hacen lo que hacen y como lo argumentan. Por mencionar uno de tantos aspectos, como un docente puede considerar necesario recurrir a la teoría en Educación Física mediante la exigencia de cuaderno para tomar apuntes y hacer investigaciones en clase, y como otro docente cuestiona ese procedimiento y piensa que es más eficaz adquirir este tipo de conocimiento a través de la práctica, para no convertir a la clase de Educación Física en otro espacio de academia tradicional.

“Ahora yo observo que algunos docentes de educación física emplean o le dicen a sus estudiantes que tengan su cuaderno de Educación Física, yo alguna vez lo hice pero la

experiencia me ha indicado que eso hay que manejarlo con pinzas, con mucho cuidado porque hoy en día se insiste mucho desde las instituciones en la parte académica, entonces a ellos se los ‘bombardea académicamente’ para que uno en un espacio en el cual ellos aspiran a estar en otro tipo de situación vaya uno y los noquee, ahora, uno si debe trabajar la parte cognitiva en las clases pero no llevando un cuaderno, hay que estar en la clase indicando, preguntando que se está haciendo, para que es, en que está favoreciendo ese trabajo, si es en un deporte cuales son las reglas básicas, para que sirve, inclusive ponerlos a que hagan labores de juzgamiento en la clase de algún juego que se haga o juzgamiento a nivel de labor arbitral, los mismos juegos interclases de la institución ahí está el campo para que desarrollen todos esos elementos cognitivos” (Docente entrevistado 3).

Otra conclusión que vale la pena destacar dentro de la categoría de experiencia es que los docentes le dan valor a la posibilidad de continuar creciendo en el ámbito académico, pues les permite modificar ciertas maneras de actuar durante su labor, gracias a la formación y al acceso a nuevas herramientas metodológicas que generan nuevos ambientes de aprendizaje, los cuales se trasladan al trabajo con los estudiantes. Tanto los docentes sin formación universitaria en el campo de la Educación Física, como los formados en esta área en distintas universidades del país, consideran de vital importancia los conocimientos adquiridos de manera formal e informal en el transcurso de su labor como profesores, para transformar sus prácticas pedagógicas.

“Lo de la especialización me sirvió mucho, como es en educación personalizada, hay que mirar en si la persona como es y cómo se le puede intervenir, como puede uno llegarles y generar un cambio de actitud, buscando que las clases lleguen, a algo realmente formativo, a eso, porque hacer por hacer tampoco.” (Docente entrevistado 4)

La formación académica le permite al maestro reconocer que las experiencias que se generan en el área de Educación Física son tan variadas, que requieren una continua revisión de sus contenidos y de sus estrategias de enseñanza, pues los estudiantes con quienes se comparte diariamente, llegan con expectativas tan amplias y tan diferentes, que se hace necesario ajustar las prácticas de manera permanente, aunque muchas veces los estudiantes expresen agrado e inclinación por temáticas tradicionales, si piden a gritos que sean orientadas de forma distinta.

Una de las principales conclusiones es la relevancia que tienen las experiencias de vida del docente antes de emprender su camino en el campo educativo formal, experiencias que lo marcan y que generalmente se convierten en un fuerte referente que retoman de manera permanente en su quehacer. Por citar un caso en particular de uno de los docentes entrevistados, la recreación como línea de formación por convicción, le ha permitido al docente, enriquecer sus clases con este elemento tan esencial.

“Una experiencia significativa es haber podido conocer en la parte de recreación, muchas personas, muchos lugares, y luego poner en práctica esa parte recreativa en el trabajo con niños, porque es ahí donde uno necesita esas habilidades.

Y lo hago porque en mi niñez yo fui un niño un poco rechazado en mi institución, yo mantenía con pocos amigos, queriéndome meter en el grupo de los mejores, pero no me dejaban y me discriminaban, entonces me fui creyendo el cuento de que no era capaz, hasta que ya empecé a captar la situación del profe Peláez, y fui entendiendo que si era capaz, y empecé a trabajar esa parte con ayuda de mi hermano, y fue una de las motivaciones para estudiar Educación Física, porque veía que podía trabajar toda esa parte, yo veía que no

solamente era formar maquinas o deportistas elite, yo lo veo como la posibilidad de formar humanos.” (Docente entrevistado 5)

Se ratifica que las vivencias que han tenido los docentes, agradables o no, en cualquier momento de su vida, marcan en gran medida su práctica profesional y los referentes en muchas ocasiones han sido otros docentes que han dejado huella en ellos y los han motivado para incursionar en el campo de la educación con la intención de llevar a cabo unas prácticas incluyentes, en las que procuren tener en cuenta esos aspectos que los afectaron positiva o negativamente, para replicarlos o evitarlos según la situación..

Pero la conclusión más fuerte que surge en la investigación es el énfasis en el enfoque humanista durante las prácticas pedagógicas. Se convierte ésta en la categoría más relevante en el diálogo con los profesores de Educación Física, la necesidad de acercarse a los estudiantes, de conocerlos un poco más. Reconocen en este aspecto la experiencia más significativa dentro de la labor docente, por encima de la enseñanza de temáticas establecidas, las cuales se integran a la formación de manera automática, gracias a la cercanía que da el área con los muchachos, quienes trabajan con agrado y entusiasmo si se sienten valorados y respetados por el profesor. Esto le permite, que no solo se pregunte por los contenidos y como desarrollarlos, sino además por el estudiante y su realidad social y como puede impactarla a través de su experiencia

La relación que se da entre el profesor de Educación Física y el estudiante, es una relación más horizontal, más de confianza, que favorece los procesos educativos y fortalece los vínculos de afecto, sin perder la autoridad que como maestro se tiene. La empatía con los estudiantes, ganarse su confianza a través del respeto y el buen trato, es una experiencia significativa que se rescata en sus relatos.

Los docentes de instituciones públicas deben convivir con circunstancias difíciles de los muchachos, como la problemática social de su entorno, la difícil situación económica de muchos hogares, el abandono de sus padres o de uno de ellos en muchos casos. Todas estas situaciones se ven reflejadas en la actitud de los estudiantes en las clases, es ahí donde la labor del profesor y en especial del de Educación Física, por su cercanía con ellos, se vuelve fundamental para ayudarles a sobre llevar esas situaciones hostiles que a diario viven, mostrándoles las posibilidades que tienen de salir adelante, de la importancia del estudio y la formación como personas de bien.

“No, es que empezando que el muchacho, vuelvo y le digo ante toda esa problemática que él tiene, " profe porque no hacemos hoy esto, y tranquilo que nosotros nos comprometemos en la próxima hacemos lo que usted dice, tranquilo profe" y seguro que lo hacen.” (Docente entrevistado 2)

El diálogo y la negociación emergen como una estrategia muy acertada en la comunicación docente estudiante, pues al darle la posibilidad al alumno de intervenir en la planeación de las clases, ellos se empoderan de la misma y trabajan con mayor motivación.

Y esto sólo se logra cuando el docente ha vivido muchas situaciones en las que pasa por el ensayo, el error y el acierto, y recoge todas esas experiencias para cualificar sus prácticas. Se reafirma la importancia de negociar con el estudiante como una experiencia válida en aras a hacerlo partícipe de su proceso de formación física, para que vaya reconociendo la importancia de ser físicamente activo. Simultáneamente el docente también está ganando porque puede adaptar su currículo a los intereses de los estudiantes.

Otra de las conclusiones que se hallan en la investigación, es la necesidad de debatir y de plantear el interrogante por ese enfoque deportivizado que se dice tienen las clases de Educación Física, pues lo que nos ha arrojado la investigación es que si bien los docentes utilizan su experiencia ya sea deportiva, recreativa o de otro tipo, lo hacen como medio para trabajar y potenciar el desarrollo humano de sus estudiantes, y su finalidad no está enfocada en el rendimiento deportivo. Merece atención especial hacer referencia a la participación en eventos deportivos con los estudiantes más hábiles para practicar alguna disciplina deportiva, donde, aunque está presente la intención de hacer una buena representación de la institución, prevalece en el docente la intención de formar el ser humano, gracias a la interacción con estudiantes de otros colegios y no quedarse únicamente en la competencia.

Otra conclusión frente a práctica pedagógica en la clase, tiene relación con los interrogantes planteados sobre ¿cómo es su práctica pedagógica? Y ¿cuál es el énfasis que le da a esta?, los docentes coinciden en hacer una contextualización inicial de su formación como profesionales y luego a hacerla en su práctica profesional, hablan de realidad social, luego y casi que de manera secuencial, se refieren a experiencias tanto en su formación, como en su práctica profesional (cuando mencionamos experiencia, hacemos relación a esas vivencias que no dependen del docente y no son planeadas por él, pero que si lo afectan y además son foco de reflexión y evaluación), las cuales se convierten en una suerte de herramientas con las que se enfrentan a esa realidad social y que al ponerlas en relación con las necesidades reales de la clase transforman la práctica pedagógica del docente.

“Llevándolo a la actualidad me ha servido mucho porque me veo más seguro de lo que estoy haciendo y me gusta lo que hago, gracias a dios me ha servido mucho la **experiencia** y ya en la parte de la orientación veo a los niños que ellos quieren siempre jugar futbol, porque

en la básica primaria como sabemos no hay nombrados profesores de ed. Física, entonces a los niños los enseñan que para hacer ed. Física sólo se necesita un balón, y no, me he encontrado que en clase, con mis experiencias en una clase no he necesitado material deportivo, y solo con mi voz con las actividades con el carisma he podido trabajar”
(Docente entrevistado 5)

Finalmente se puede afirmar que la práctica pedagógica se encuentra precedida por la realidad social del docente, la de los estudiantes y la del contexto donde ejerce su labor, y aunque los parámetros curriculares dictan otra cosa, él antepone su experiencia y la capacidad de contextualizarla. La práctica pedagógica pareciese un elemento estático y poco cambiante en la labor docente, pero es un elemento mutante y siempre en cambio, siempre en relación con la realidad social y mediada por la experiencia.

A manera de cierre el grupo investigativo quiere dejar una definición de práctica pedagógica en Educación Física que ha sido construida luego de todo el proceso de recolección, análisis e interpretación de la información recopilada desde la teoría, las narrativas y las vivencias observadas.

PRACTICA PEDAGOGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA

“Es la manera de actuar del docente en procesos de formación de corporeidad y autocuidado, orientados a la aceptación de la identidad y la diversidad, teniendo en cuenta sus experiencias de vida, sus convicciones, motivaciones, y el contexto en el que se desenvuelve”

BIBLIOGRAFIA

Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76 (8): 397-401.

Barcenas, Fernando Larrosa, Jorge & Melich Jean Carles (2006). Pensar la Educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía* año 40-1. Coimbra, Portugal.

Bolívar Bonilla, Carlos. (1995). Pedagogía y cultura física. *Revista Kinesis*. Armenia, Colombia

Calderón, Antonio et-al. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de educación deportiva. *Revista Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación* No. 23. Murcia, España

Cera Castillo, Elisa et-al. (2015). Inteligencia emocional y Educación Física en secundaria. *Revista Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación* No.24. Murcia, España

Corrales, N.; et al (2010). La formación docente en Educación Física. editorial Noveduc. Buenos Aires, Argentina

Crum, bart. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física: Diagnóstico y explicación. *Revista Memoria Académica*. Universidad de la Plata. Buenos Aires. Argentina.

Devís, J.; Fuentes, J. y Sparke, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del curriculum oculto? Identidades de género y sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, pp. 73-90.

Díaz, Mario (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Durán, C. y Lasierra, A. (1987). Estudio experimental sobre didáctica aplicada a la iniciación de los deportes colectivos. Revista de investigación y documentación sobre las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. N° 7, 91-128. Consejo Superior de Deportes. Madrid, España

Fernández Porras, José Miguel. (2009). La importancia de la Educación Física en la escuela. revista digital www.efdeportes.com. Buenos Aires. Argentina.

Florence, J.; Brunelle, J. y Carlier, G. (2000). Enseñar Educación Física en Secundaria. Motivación, organización y control. Editorial Inde. Barcelona

Flores, G., Prat, M. & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de Educación Física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2), 183-199

Gaitán, C., Campo, V., García, C., Granados, S., Jaramillo, P. y Panqueva, T. (2005). Prácticas educativas y procesos de formación en la escuela superior. Facultad de Educación. Aproximación a un estado del arte. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

García, Alexandre & Gimeno Fernando. (2008). La teoría de la orientación de metas y la enseñanza de la Educación Física: consideraciones prácticas. Revista latinoamericana de Psicología vol. 40. Bogotá, Colombia

García, C. (2005). Las recreaciones en la Educación Física. Una experiencia estética de hábitos de vida moral, Medellín 1800-1850. Memorias Primer Congreso Latinoamericano y segundo congreso Colombiano de la Historia de la Educación Física (Evento Académico). Bogotá, Colombia

Guío Domínguez, Fernando et-al. (2010). Experiencia de clase en la enseñanza de la Educación Física en colegios oficiales de Bogotá. Revista Educación Física y Deporte No. 29-1, 23-30. Medellín, Colombia.

Hardman, K. (2008). Physical Education in Schools: A Global Perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28

Hurtado, Deibar R & Jaramillo, Luis G. (2008). El encarnamiento deportivizado de la Educación Física. Sentidos que configuran la Educación Física como dualidad. *Revista estudios pedagógicos* Vol 34 No. 2. Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile

Jaramillo Echeverry, Luis Guillermo. (2006). *Investigación y Subjetividad: La complementariedad como posibilidad para investigar en educación*. Universidad del Cauca Popayán, Colombia

Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Revista de Psicología, Ciencias de la educación y el deporte* Vol. 19. Barcelona, España.

Latorre, Marisol (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada. *Revista Pensamiento Educativo* Vol. 44-45. Chile

Ley 115. Ley general de Educación. Bogotá Colombia. Febrero 08 de 1994

Madrigal, Arturo & Urrego, Angela. (2013). La Educación Física renovada desde la investigación educativa. *Revista Lasallista de investigación* Vol. 10 No. 2. Caldas Antioquia, Colombia.

Martín-Barbero, J. (2004). Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Fundación universidad central. Pp. 33-46. Editorial siglo del hombre. Bogotá

Méndez, A. (2009). Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre deportes de invasión. Editorial Wanceulen. Sevilla, España

Méndez Gímenez, Antonio et al. (2014) Perfiles motivacionales de aproximación – evitación en contextos de Educación Física. *Universitas Psychologica*. Vol 14. Bogotá, Colombia

Meritxell, Hernando, et- al. (2013). El trabajo colaborativo virtual: herramienta de formación del profesorado en Educación Física. Revista Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación No. 24. Murcia, España

Ministerio de Educación nacional (2009). Lineamientos curriculares de Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá, Colombia

Monasterio, M., González, S. y García, A. (2011). La Coeducación en la Escuela del Siglo XXI. Editorial Catarata. Madrid

Moreno, Alberto & Alvarez, Nidia. (2010). Creencias del profesorado de Educación Física en relación a los conceptos de cuerpo y salud. Revista estudios pedagógicos Vol 36 No. 1. Universidad Austral de Chile, Chile

Moreno, Elsa Amanda (2000). Concepciones de Práctica Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Morona, A., Trigueros, C. & Rivera, E. (2012). El papel de la Educación Física escolar en el siglo XXI: una mirada desde el docente universitario. Revista Movimento Vol 18 No. 04. Pag 33 – 54. Porto alegre, Brasil

Murcia, N & Jaramillo, L. (2005). Imaginarios del joven colombiano frente a la clase de Educación Física. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud Vol. 3 No. 2. Manizales, Colombia.

Murcia Peña, Napoleón. (2012). Coordinadas metodológicas. Perspectiva metodológica. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud alianza Universidad de Manizales Cinde. Manizales, Colombia

Niño, Soledad & García, Lupe (2011). Practicas pedagógicas e innovación en el contexto colombiano. Revista Perfiles Libertadores No. 7. Colombia

Pradas, M.A. (2002): “Reflexiones sobre la evaluación del profesor y los programas de Educación Física como estrategia para el desarrollo profesional y mejora de la enseñanza

“Actas INEF de Lleida. España. En Revista Digital Ef deportes, Año 8 - N° 53
<<http://www.efdeportes.com/>> [Consulta: nov. 2009. Buenos Aires

Ruiz, J. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao

Skljar, Carlos & Larrosa, Jorge (2011). Experiencia y alteridad en educación. Homo sapiens/Flacso. Rosario, Argentina

Schon, Donald (1998). El profesional reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan. Editorial paidos ibérica. Barcelona, España

Schutz, Alfred & Luckmann, Thomas (2003). Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina

Schutz, Alfred (1993). Construcción significativa del mundo social. Editorial Paidos Ibérica. Barcelona, España

Tardif, Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea S.A ediciones. Madrid, España

Vallés, C. Aguado, M & Rodríguez, L. (2014). Propuestas de intervención para trabajar en Educación Física el bloque de contenido de salud en la última década. Revista de Educación, Motricidad e investigación No. 2. Huelva, España

Velásquez, Carlos & Fraile, Antonio & López, Víctor. (2014). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. Revista Movimento Vol. 20 No. 01. Porto Alegre Brasil

Viciana, J., y Zabala, M. (2004). Un estudio descriptivo sobre cómo planifican los profesores de Educación Física. En M. A. González, A. Sánchez y J. Gómez (Ed.), Actas del AIESEP 2002 World Congress. Preparación profesional y necesidades sociales (pp. 732-739). AIESEP. La Coruña, España

Waichman, P. (2000). Tiempo libre y recreación un desafío pedagógico. Editorial Kinesis. Armenia

Zuluaga, Olga Lucia (1999). Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto del saber. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 27 - Noviembre de 2000. Trabajo presentado en el III° Encuentro Deporte y Ciencias Sociales y 1^{as} Jornadas Interdisciplinarias sobre Deporte. UBA - 13 al 15 de Octubre 2005

ANEXOS

Anexo 1

ENTREVISTAS SEMI ESTRUCTURADAS

Buenos días/tardes. Mi nombre es..... y estamos realizando un estudio sobre las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física en la ciudad de Manizales.

La idea es poder conocer distintas opiniones acerca de este tema.

Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera.

Cabe aclarar que la información es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación.

¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación?

El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis. ¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

PREGUNTAS

PROFESORES

1. ¿Cuál es su formación académica y hace cuanto trabaja como profesor de Educación Física?
2. ¿En sus clases cual considera que es la metodología que más utiliza. ¿Por qué? ¿Qué otras metodologías ha utilizado?

3. La asignatura se llama Educación Física Recreación y Deporte. ¿Usted tiene en cuenta los tres componentes en sus prácticas pedagógicas? En caso de que la respuesta sea negativa indagar porqué no tiene en cuenta alguno de los tres componentes.
4. ¿Explique brevemente una clase cotidiana de Educación Física?
5. ¿Su trabajo es apreciado y valorado? ¿por quién? ¿Cómo se da cuenta?

DIRECTIVOS

1. ¿Qué importancia (sentido) tiene la Educación Física en la vida institucional?
2. ¿Cómo percibe las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física?
3. ¿Siente que los docentes de E. física de su institución poseen las competencias suficientes para llevar a cabo unas prácticas pedagógicas de calidad?
4. ¿Cómo directivo que aporte le da a los procesos y a la clase de Educación Física?

ESTUDIANTES

1. ¿Qué entiende por Educación Física?
2. ¿Qué entiende por deporte?
3. ¿Qué entiende por recreación?
4. ¿Le gusta la clase de Educación Física? Si – No ¿Por qué?
5. ¿Qué hacen en las clases de Educación Física regularmente?
6. ¿Usted cree que la clase de Educación Física es importante? Si - No ¿Por qué?
7. ¿Usted como estudiante cree que su profesor conoce y domina los temas que enseña?

Anexo 2

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A DOCENTES

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

- Profundizar en las experiencias de los docentes que han sido determinantes en su labor y en su práctica pedagógica cotidiana.
- Indagar en los docentes sobre aquellas vivencias que han pasado por un proceso reflexivo y han permitido transformar sus prácticas pedagógicas.

INTRODUCCION

Nos interesa hacer una entrevista en profundidad, porque queremos entablar una conversación informal con el entrevistado y que nos cuente acerca de las vivencias y experiencias que son relevantes en su práctica diaria y de manera dialogada, acercarnos a su realidad y a al contexto de su quehacer docente.

“Una entrevista en profundidad es básicamente una técnica basada en el juego conversacional. Una entrevista es diálogo, preparado, diseñado y organizado en el que se dan los roles de entrevistado y entrevistador. Estos dos roles, aunque lo parezca en el escenario de la entrevista, no desarrollan posiciones simétricas. Los temas de la conversación son decididos y organizados por el entrevistador (el investigador), mientras que el entrevistado despliega a lo largo de la conversación elementos cognoscitivos (información sobre vivencias y experiencias), creencias (predisposiciones y orientaciones) y deseos (motivaciones y expectativas) en torno a los temas que el entrevistador plantea. La entrevista en profundidad

por lo tanto supone una conversación con fines orientados a los objetivos de una investigación social.”

(http://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema4/la_entrevista_en_profundidad.html)

Las siguientes son las preguntas orientadoras que hemos diseñado para que nos permitan recolectar datos relevantes para nuestra investigación, sobre la experiencia, la realidad, las prácticas pedagógicas Y procesos reflexivos de los docentes de Educación Física en torno a su labor

PREGUNTAS

- Cómo ha sido su proceso como docente y hace cuanto empezó en esta labor
- Cuáles han sido las experiencias más agradables durante sus años de labor como docente de Educación Física.
- Cuáles han sido las dificultades y/o frustraciones que de igual manera han marcado su labor.
- De qué manera esas situaciones que han marcado su labor, le han servido para retroalimentar su quehacer como maestro.
- Cuáles son los énfasis de su clase y porque los enfatiza
- Cómo se comportan los muchachos en su clase. Y qué pasa con aquellos que se muestran apáticos a la misma.
- Cómo se trazan los lineamientos curriculares en la institución para trabajar la E.F

Anexo 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO



**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO - CINDE
MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO**

COMPRESION DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE MANIZALES

***LUIS MIGUEL GUERRERO B. - KEVIN RODOLFO LEAL G. - ANDRES FELIPE MORENO L. - EDISSON VALDERRAMA V.
(INVESTIGADORES)***

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Lugar: _____ Fecha: _____

Por medio de la presente acepto la participación en el proyecto de investigación denominado: **COMPRESION DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACION FISICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUBLICAS DE LA CIUDAD DE MANIZALES**

Los objetivos del presente estudio se orientan a:

- **COMPRENDER LA REALIDAD DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACION FISICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUBLICAS DE LA CIUDAD DE MANIZALES.**

Se me ha explicado que el proceso investigativo se desarrollará en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, y la información que se recoja en el servirá como insumo para el presente estudio.

Me queda claro que los resultados que se obtengan de la colaboración son de carácter comprensivo y que por mi participación en este estudio no se otorga atención especial o incentivo académico o laboral alguno, ni se recibirá ningún beneficio económico.

Después de haber leído muy bien, toda la información contenida en este documento y de haber recibido las explicaciones verbales y respuestas satisfactorias a mis inquietudes, habiendo dispuesto de tiempo para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión libre, consciente, y voluntariamente, manifiesto que si No participaré en el desarrollo de la presente investigación.

Expresamente autorizo a los Docentes Investigadores Luis Miguel Guerrero Betancurt, Andrés Felipe Moreno Londoño, Kevin Rodolfo Leal García y Edison Valderrama Vega para usar la información en el presente y en futuros trabajos e investigaciones.

Declaro además que se me ha informado sobre los posibles riesgos, inconvenientes, molestias y beneficios derivados de mi participación en este estudio. El investigador responsables se ha comprometido a darme información oportuna sobre cualquier condición no prevista, si esta información se considera importante para mi bienestar, así como a responder a cualquier pregunta y a aclarar cualquier duda que tenga sobre los procedimientos que se llevarán a cabo, los riesgos, beneficios, o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Entiendo que conservo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento en que lo considere conveniente, sin que por ello deba dar explicaciones. El investigador responsable me ha dado seguridades de que no se me identificara en las presentaciones o publicaciones que se deriven de este estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados de forma confidencial.

Autorizo para que en trabajo investigativo se utilicen medios audiovisuales en los que yo aparezco, siempre y cuando no vayan en contra de mi dignidad ni se usen con fines de lucro.

ACEPTO PARTICIPAR EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN, PARA ELLO, FIRMO:

Nombre: _____

Cedula: _____ Firma: _____

Teléfono del investigador a quien recurrir en caso de dudas o inquietudes: 3128374428 – 3136419752 - 3104191285