

Actividad física y deporte: nodos de investigación sobre pedagogía y calidad de vida

Grupo de investigación:
Gestión y Pedagogía de la
Actividad Física y el Deporte

Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



años

Actividad física y deporte:
nodos de investigación
sobre pedagogía
y calidad de vida



Actividad física y deporte: nodos de investigación sobre pedagogía y calidad de vida

Grupo de investigación

Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D)

Colección CIUP 41 años

Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Durán Camelo, Víctor Hugo

Actividad física y deporte : nodos de investigación sobre pedagogía y calidad de vida / Víctor Hugo Durán Camelo, Ramiro Andrés Alzate Lubo. -- 1ª. ed. -- Bogotá : Pedagógica Nacional, CIUP, 2018
58 páginas. — (Colección Ciup 41 años. Balance de la trayectoria de los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional)

Incluye: Referencias bibliográficas.

Incluye: Referencias legales.

ISBN impreso: 978-958-5416-84-0

ISBN digital: 978-958-5503-00-7

1. Educación Física – Metodología. 2. Calidad de Vida. 3. Bienestar 4. Educación Física – Currículo. 5. Deportes – Currículo. 6. Pedagogía 7. Formación Profesional de Maestros – Educación Física y Deporte. 8. Educación Física – Aspectos Sociales. 9. Reforma Educativa. 10. Educación Física – Legislación. 11. Salud – Legislación. I. Alzate Lubo, Ramiro Andrés, II. Tit.

796.07 cd. 21 ed.

Actividad física y deporte: nodos de investigación sobre pedagogía y calidad de vida

© Universidad Pedagógica Nacional
© Víctor Hugo Durán Camelo,
Ramiro Andrés Alzate Lubo

Colección CIUP 41 años:

Balance de la trayectoria de los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-958-5416-84-0

ISBN digital: 978-958-5503-00-7

ISBN colección impresa:

978-958-5416-80-2

ISBN colección digital:

978-958-5416-96-3

Primera edición, 2018

Fecha de evaluación:

12 de octubre de 2017

Fecha de aprobación:

23 de mayo de 2018

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995

Prohibida la reproducción total o parcial de este material, sin la autorización por escrito de la Universidad Pedagógica Nacional

Adolfo León Atehortúa Cruz
RECTOR

Sandra Patricia Rodríguez Ávila
VICERRECTORA DE GESTIÓN
UNIVERSITARIA

Mauricio Bautista Ballén
VICERECTOR ACADÉMICO

Fernando Méndez Díaz
VICERECTOR ADMINISTRATIVO
Y FINANCIERO

Helberth Augusto Choachí González
SECRETARIO GENERAL

Nydia Constanza Mendoza Romero
SUBDIRECTORA DE GESTIÓN
DE PROYECTOS CIUP

PREPARACIÓN EDITORIAL
Grupo Interno
de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica
Nacional

Alba Lucía Bernal Cerquera
COORDINADORA

Miguel Ángel Pineda Cupa
EDICIÓN

César Mackenzie Trujillo
CORRECTOR DE ESTILO

Mauricio Salamanca
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mauricio Esteban Suárez
DISEÑO DE CUBIERTAS

Juan Camilo Sierra Zapata
ILUSTRACIONES

Johny Adrián Díaz Espitia
FINALIZACIÓN DE ARTES

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.
Impreso y hecho en
Bogotá, Colombia



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Contenido

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 12 |
| Desarrollos y proyecciones investigativas del grupo Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D)..... | 14 |
| Proyectos y fases de indagación..... | 17 |
| Fundamentos conceptuales asociados al desarrollo investigativo | 19 |
| Proyecciones investigativas..... | 51 |
| Referencias | 54 |

cue

..

..
mövín

” • }

V10

rp
o
niente
&
da

Autores:

Víctor Hugo Durán Camelo
Ramiro Andrés Alzate Lubo

Líneas de investigación:

1. Actividad física y deporte comunitario
2. Salud y calidad de vida
3. Pedagogía y procesos de enseñanza-aprendizaje
4. Cuerpo, cultura y diversidad

Grupo de investigación:

Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D)

Año creación: 2007

* Integrantes del grupo:

Víctor Hugo Durán Camelo,
Ramiro Andrés Alzate Lubo,
Juan Antonio Torres Aranguren,
Diana Andrea Vera Rivera,
Alexandra Arias Pinzón,
Lina Camargo Rojas





Acerca del grupo

El grupo Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D) fue creado como un espacio de reflexión crítica sobre los procesos pedagógicos que, mediados por las prácticas corporales, impactan en el bienestar social y la calidad de vida de las comunidades. Como principio metodológico, el grupo asume una postura integradora entre la fenomenología y los métodos de investigación experimental, en tanto concibe la realidad como una construcción socio-cultural compleja, constituyéndola en sí misma como un objeto de estudio interdisciplinar; GPAF-D acoge e integra desde sus núcleos problemáticos, de manera colaborativa, a profesionales y estudiantes de áreas diversas con distintos intereses investigativos.

Es así como, desde el interés académico de sus integrantes y los proyectos de investigación desarrollados entre el año 2007 y el año 2018, se han podido identificar y consolidar cuatro líneas de investigación: Actividad física y deporte comunitario; Salud y calidad de vida; Pedagogía y procesos de enseñanza-aprendizaje, y por último Cuerpo, cultura y diversidad.

Las proyecciones del grupo orientan su trabajo al desarrollo de procesos interinstitucionales y el abordaje de problemas de mayor impacto, con el fin de articular, en primer lugar, discusiones sobre práctica pedagógica, salud ocupacional y asuntos gremiales en el campo de la educación física, y en segundo lugar, problemáticas del ámbito cultural en la relación cuerpo y diversidad.

El grupo de investigación GPAF-D pretende contribuir de manera significativa con el desarrollo teórico, metodológico e investigativo de la Facultad de Educación Física, al trabajar por su reconocimiento a nivel nacional e internacional como grupo reconocido y categorizado por Colciencias.

Introducción

El grupo de investigación Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D) fue fundado en el año de 2007 por los docentes Ph.D Alberto Calderón García, Mg. Ramiro Andrés Alzate y el Dr. Víctor Hugo Durán, docentes vinculados a la Facultad de Educación Física (FEF) de la Universidad Pedagógica Nacional, que a la fecha cuenta con categoría D según Colciencias.

Como se menciona, el grupo de investigación es creado a finales del año 2007 por iniciativa del docente Alberto Calderón García, doctor en Educación Física con énfasis en Administración de la Universidad de Tallahassee (Florida), como una forma de consolidar las discusiones y cuestionamientos sobre educación, actividad física y gestión, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, adscrito al grupo Investigación por las Aulas de Colombia (Invaucol), con funciones de asesoría a estudiantes de doctorado cuyo tema de indagación se orientaba hacia la actividad física para la salud, el deporte y temas afines.

En este contexto surge, como necesidad académica, el vínculo entre intereses investigativos y desarrollo teórico de los docentes: Ramiro Alzate, Víctor Durán y Olegario Puentes, desde la Facultad de Educación Física, relacionados con el cuerpo, la actividad física, la pedagógica y el desarrollo comunitario.

El contraste entre perspectivas positivistas y fenomenológicas de investigación frente a temas comunes, como la actividad física, permitieron en el año 2008 la vinculación de la magíster Gaviota Conde, docente de la Facultad de Educación Física, quien, con su experiencia investigativa sobre cuerpo y subjetividad, complementó el proceso y permitió una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

Viendo la importancia de iniciar procesos de formación investigativa, en el año 2011 se vinculan al equipo Gloria Barinas y Yuli Mora, estudiantes de la Licenciatura en Biología, quienes hacían parte de los semilleros del CIUP como jóvenes investigadores y, simultáneamente,

apoyaron el proceso de construcción y postulación de un proyecto centrado en la reflexión sobre actividad física y calidad de vida bajo la asesoría del doctor Calderón, lo cual se traduce en un importante saldo pedagógico en cuanto al proceso del semillero de investigadores.

En el año 2015 se termina de consolidar el grupo de investigación con la inclusión de docentes de la Facultad de Educación Física y por fuera de ella, con saberes disciplinares distintos, como una forma de responder a la diversificación de las líneas de trabajo, entre ellas la de pedagogía, fisiología, salud ocupacional y educación diferencial. Entre los docentes en mención se encuentran las magíster Alexandra Arias, Lina Rojas y Diana Vera, y el maestrante Juan Antonio Torres, docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, pertenecientes a distintos programas y facultades.

Durante los últimos ocho años el grupo ha formulado y socializado ejercicios investigativos vinculados a los programas de la Facultad de Educación Física, con el objetivo de posicionar discusiones en torno a la necesidad de generar aproximaciones mixtas a las investigaciones del área, la indagación por el papel o lugar de la pedagogía en las dinámicas sociales y políticas actuales de la ciudad y el país, la articulación de los saberes propios de las disciplinas asociadas al movimiento (educación física, deporte, recreación y afines) con las prácticas, valores y saberes de la cultura. Estas aproximaciones han contribuido a entender que las perspectivas sociológicas y antropológicas sobre el cuerpo y el movimiento son referentes epistemológicos importantes para ser considerados en el ejercicio de la investigación.

Además de lo anterior, el grupo GPAF-D se ha centrado en los siguientes aspectos: la formulación e implementación de propuestas de investigación vinculadas al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) y al desarrollo de estudios y propuestas de investigación desarrolladas en cooperación con instituciones externas a la Universidad; la consolidación de un grupo de trabajo multidisciplinar tanto para el ejercicio investigativo como para el desarrollo de proyectos de implementación; la articulación

del grupo con el sector privado de tal manera que se permita ampliar su rango de actuación; el desarrollo de procesos de formación de nuevos investigadores (docentes y estudiantes); la implementación de propuestas de proyección social que impacten a las comunidades de manera significativa; y la consolidación de un Centro de Investigación que permita potenciar los procesos de investigación, intervención y desarrollo del grupo.

Entre los retos propuestos se encuentran: la transformación de la mirada de los profesionales de la actividad física, el deporte, la recreación y la pedagogía; la participación de los profesionales de estos campos en los distintos niveles y escenarios para la concertación, diseño, formulación e implementación de las políticas públicas; la diversificación de las metodologías investigativas de aproximación al saber, como reconocimiento de las miradas, condiciones y manifestaciones complejas de la realidad y de los sujetos; y la resignificación de la relación entre la academia y los contextos locales, buscando generar nuevas relaciones con los colectivos comunitarios y procesos alternativos de intervención, asesoría, acompañamiento y aprendizaje.

Desarrollos y proyecciones investigativas del grupo Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D)

El grupo de investigación GPAF-D se creó para abordar y consolidar como objeto de estudio la relación entre procesos de gestión en la política pública, la reflexión pedagógica implícita en los procesos comunitarios y la discusión sobre la actividad física, entendida desde una perspectiva amplia e integradora de las múltiples manifestaciones de las prácticas corporales.

Posteriormente, el grupo vincula a su propuesta investigativa la pregunta sobre procesos curriculares que permitan potenciar la formación de los futuros egresados de los programas de la Facultad

de Educación Física, abordando discusiones en torno a los estilos de aprendizaje y de enseñanza, implícitos en la relación pedagógica entre estudiante y maestro, en relación con el logro académico del estudiante.

Actualmente, las líneas de investigación desarrolladas en el grupo de investigación amplían su campo de indagación e integran dos nuevos discursos. En primer lugar, la salud ocupacional en el ámbito educativo como un objeto de estudio y trabajo que le compete a la educación física; y en segundo lugar, desde una perspectiva interdisciplinar, la relación entre cuerpo y diversidad en la escuela, haciendo evidentes problemáticas actuales en el escenario de la institución educativa.

En un periodo de aproximadamente diez años el grupo pudo explorar distintos discursos que sirvieron de eje al ejercicio investigativo. Entre estos discursos se encuentra de manera general el alusivo a la pedagogía, la comunidad y la salud:

El discurso de la pedagogía

Este se constituye en un lugar de tensiones entre teorías, concepciones y prácticas, tanto de formación, como de diagnósticos e intervención de procesos que no se encuentran estrictamente ligados a escenarios escolares o sujetos escolares. Estos campos de reflexión fueron abordados en perspectivas distintas, iniciando con la discusión sobre lo que son las *concepciones pedagógicas*, su relación o distinción con las teorías de representaciones sociales de Moscovici (1985) y sus implicaciones en los procesos de formación implícitos en la política pública. Por otra parte, el discurso pedagógico hizo posible aproximaciones a la teoría del conocimiento profesional docente, principalmente, el enfoque del Conocimiento Didáctico de Contenido (CDC) propuesto por Shulman, (1986); y por último, tuvo lugar en el marco de los desarrollos curriculares de la Licenciatura en Deportes de la Universidad Pedagógica Nacional desde la pregunta por los estilos de aprendizaje

(Honey y Alonso, 1999) y los estilos de enseñanza (Feixas, 2006) que hacían posible la potenciación del logro académico de los estudiantes de este programa de formación. Por lo anterior, el grupo, en su conjunto, entiende la pedagogía como proceso de reflexión permanente del docente, vinculado de maneja muy estrecha a la construcción de conocimiento y a la praxis misma.

El discurso sobre la comunidad

Desde sus inicios, el grupo GPAF-D ha comprendido el concepto de comunidad más allá de la delimitación espacial, demográfica o sociocultural, abordando su análisis desde la diversidad y complejidad de sus manifestaciones. Para ello recoge los postulados sociales sobre comunidad y las teorías sobre desarrollo comunitario de Weber, Durkheim, Touraine, Maffesoli y Ander-Egg, que de una u otra forma postulan relaciones y tensiones que permiten la resignificación y construcción simbólica entre sujetos, territorios y dinámicas sociales, todas estas atravesadas por intereses, afectos, ideologías, imaginarios y utopías, etc. Por lo mismo, en su desarrollo investigativo, el grupo entendió que al hablar de comunidad se debía concebir a los individuos y las relaciones afectivas que estos establecen, el contexto y su configuración como territorio sociocultural y simbólico, y las dinámicas políticas que afectan la configuración de los anteriores.

El discurso sobre la salud

Reconocer que en el contexto internacional y nacional circulan múltiples perspectivas sobre la salud hizo posible que el grupo de investigación lograra determinar los escenarios y perspectivas de intervención a los cuales se quería aproximar. Según propone Vélez y Alba (2007), se presentan tensiones entre una mirada restrictiva de la salud, que prioriza dicho concepto a nivel individual y colectivo como una ausencia de enfermedad. En contraste con otras miradas más integrales que circulan

desde entes gubernamentales a nivel internacional, como la OMS, que concibe la salud como un “Completo estado de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”, y otras posturas que dan relevancia a procesos multidimensionales en el ser humano, ligado a categorías de gran amplitud como calidad de vida, mínimo vital, desarrollo de capacidades, etc.

En consecuencia, se integra a la perspectiva de investigación del grupo la mirada compleja sobre la salud, una mirada integradora y ecléctica en relación con la calidad de vida de los individuos que se decanta en los primeros procesos de investigación desarrollados, en donde la salud asume un rol central en la comprensión de los procesos de actividad física y las políticas asociadas.

A manera de proyección, se explora en el discurso de la salud las relaciones o ámbitos de esta categoría, con el desarrollo profesional del docente, con la acción docente, con los problemas derivados de la actividad del maestro (factores físicos y psicosociales), y las políticas del Ministerio de la Salud y la Protección Social que contribuyen a la obtención de niveles de calidad de vida soportados en los postulados del Sistema de Gestión de la Seguridad y Salud en el Trabajo (SGSST), problemáticas interdisciplinarias que manifiestan un enfoque distinto y en ocasiones poco reconocido por el saber disciplinar de la Educación Física, Deporte y afines, pero que contribuye a la comprensión del objeto de estudio del grupo de investigación.

Proyectos y fases de indagación

Pese a que son tres los discursos o categorías principales desarrollados por el grupo, las fases de investigación se corresponden con momentos históricos en su implementación y definen una manera particular de abordar el problema y dar cuenta del fundamento teórico que sustentan los proyectos. Es decir que cada periodo determina un proyecto y una forma particular del discurso y las categorías asociadas. En el caso del periodo comprendido entre el año 2008 y 2009, por ejemplo, se

consideró importante la reflexión sobre concepciones pedagógicas y didácticas implícitas en la política pública sobre actividad física, de allí surgen los proyectos denominados:

- Concepciones pedagógicas y didácticas de las políticas, planes, programas y proyectos en actividad física a nivel local y nacional (2008).
- Concepciones pedagógicas y didácticas de las políticas, planes, programas y proyectos en actividad física a nivel internacional (2009).

Las relaciones teóricas y los criterios metodológicos propuestos obligan a la comprensión y toma de postura frente a las categorías de salud, pedagogía y comunidad, además de permitir la reflexión y comprensión de nuevas categorías como lo son las concepciones pedagógicas y la política pública, desarrolladas más adelante.

Los resultados investigativos anteriormente mencionados dieron lugar a nuevas reflexiones, que dentro de los procesos de implementación de la actividad física comunitaria, se enfocaban en la mirada sobre el maestro y el tipo de conocimiento que daba sustento a sus prácticas y que determinaba la manera e impacto de la implementación. Por lo anterior, se asume como nuevo discurso la teoría sobre el conocimiento profesional docente y el conocimiento didáctico de contenido, de tal manera que configura la idea de un sujeto docente, intelectual de su área y rol activo en las dinámicas comunitarias. De esta perspectiva surge el proyecto de investigación con vigencia 2010-2011, denominado “Conocimiento pedagógico de contenido de los profesores de educación física sobre la enseñanza de la actividad física en el ámbito comunitario”.

En este caso, en los resultados se hace evidente el surgimiento y la resignificación de la “actividad física comunitaria” como categoría que permite explicar fenómenos sociales, construcciones teóricas y apuestas metodológicas en los ámbitos de aplicación del saber del docente.

Para la vigencia 2015 y 2016 el grupo GPAF-D enfoca su atención hacia la línea de investigación pedagógica, cuestionando aquellos factores curriculares que determinan el logro académico de los estudiantes.

En primera instancia (versión 2015), explora el estilo de aprendizaje de los estudiantes y su injerencia en el logro académico del mismo. En segunda instancia (versión 2016), desplaza su atención hacia el estilo de enseñanza como factor curricular, con el objetivo de identificar la manera en que afecta el logro académico del estudiante. De estas pretensiones se derivan dos proyectos: “Estilos de aprendizaje y logro académico de estudiantes del programa de deporte en la Facultad de Educación física de la Universidad Pedagógica Nacional” (2015) y “Estilos de enseñanza de docentes vinculados al programa de deporte y su relación con en el logro académico de los estudiantes” (2016).

Además de ampliar y diversificar la pregunta de investigación, la pedagogía como línea de trabajo pretendía generar significativos aportes a la construcción permanente de la estructura curricular de la licenciatura en Deporte, adscrita a la Facultad de Educación Física, desde múltiples estrategias para la divulgación y aplicación del conocimiento. Esto con el fin de comprometer la transformación de la didáctica general y específica del docente vinculado al programa, tanto en sus procesos de enseñanza como en la lectura y formación de estructuras metacognitivas que potencien los procesos de aprendizaje que se dan en el estudiante.

Fundamentos conceptuales asociados al desarrollo investigativo

Fase de desarrollo n.º 1: Concepciones pedagógicas y didácticas en la política pública sobre actividad física (2008-2009)

Supuestos investigativos

La construcción y desarrollo del siguiente proyecto se sustenta en la experiencia de los autores sobre procesos de actividad física y su relación con la formulación de políticas públicas para su promoción (ver tabla 1). Los supuestos indicaban que la formación disciplinar

de quienes, de manera vertical e inconsulta, proponen las políticas públicas, es escasa y disciplinadamente distante del ámbito de la actividad física, el deporte y afines. Por lo tanto, sus concepciones eran reduccionistas, inmediatistas y poco fundamentadas frente a las necesidades e intencionalidades de la actividad física a nivel nacional e internacional.

Por otra parte, se pensaba que los roles presentes en programas y proyectos de actividad física, subvaloraba y desvirtuaba la participación de los licenciados y profesionales en el área del deporte, reduciéndolos a una labor pasiva e instrumental, en relación con el uso de su saber.

Tabla 1. Resumen del proyecto de investigación (2008-2009)

| | |
|-----------------------------|---|
| Nombre del proyecto | Concepciones pedagógicas y didácticas de las políticas, planes, programas y proyectos de actividad física a nivel local, nacional e internacional (Latinoamérica) |
| Vigencia | 2008-2009 |
| Objetivo | Establecer las concepciones educativas, pedagógicas y didácticas que subyacen en políticas, planes, programas y proyectos locales y nacionales de actividad física. |
| Categorías centrales | Concepciones pedagógicas Política de actividad física |
| Metodología | Estudio cualitativo-descriptivo de enfoque ecléctico que integra los siguientes procedimientos: <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del discurso pedagógico (interpretación de metáforas y categorías, oraciones, conceptos y palabras recurrentes) • Análisis documental del marco legislativo, político y administrativo • Análisis comparativo de las diferentes posturas conceptuales actuales de actividad física • Análisis descriptivo de la categorización y tabulación de los instrumentos (entrevistas a programadores y encuestas a usuarios) • Análisis documental y comparativo de las matrices de los programas exitosos |

| | |
|-------------------|---|
| Resultados | <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento implícito en la actividad física. Se hace evidente la necesidad de redimensionar y resignificar la actividad física como un saber pedagógico que requiere de una adecuada estructura educativa que posibilite procesos de enseñanza y aprendizaje en la población, basados en un modelo de relación multidireccional, horizontal, dialógico, autónomo y crítico.• Educación y formación en el ámbito de las políticas de actividad física. Los referentes revisados invisibilizan la importancia del proceso educativo e instrumentalizan la formación haciéndola equiparable a la cualificación referida a “contenidos instrumentales” de las personas responsables de ejecutar las políticas, planes, programas y proyectos.• Los medios masivos y formación. La circulación de la información a través de los medios de comunicación masiva o la utilización de algunas estrategias didácticas no compensan ni rempazan los aprendizajes que se pueden estructurar en la población a partir de un adecuado proceso educativo.• Importancia de reconocer los sujetos presentes en las políticas, planes, programas y proyectos de actividad física. Es importante resaltar el reconocimiento del sujeto dentro de las formulaciones institucionales con relación a la implementación de políticas, planes, programas y proyectos de actividad física a nivel local y nacional, desde el rol del directivo, programador, promotor, ejecutor y usuario.• Desarticulación. Se observó la poca coherencia y cohesión entre las personas y grupos que se encargan de la formulación y planeación en políticas frente a quienes son los responsables de la programación, ejecución y evaluación.• Generación de hábitos en los usuarios de los programas de actividad física. La falta de un componente educativo y pedagógico más fuerte y mejor estructurado por parte de los programas en actividad física limita la adquisición de hábitos adecuados.• Participación e inclusión. Existe muy poca participación y adherencia de los usuarios en los programas de actividad física.• Las políticas, planes, programas y proyectos se construyen y desarrollan desde una perspectiva administrativa que margina, en parte, las intenciones educativas, las estrategias pedagógicas y didácticas, que finalmente poco repercuten en la implementación de las primeras. <p>Se da poca importancia a la política social como una forma de intervención del Estado en la sociedad civil.</p> |
|-------------------|---|

Fuente: elaboración propia.

Fundamentos conceptuales

La pedagogía como concepto orientador

La revisión bibliográfica muestra que el concepto *pedagogía* presenta múltiples acepciones, entre las cuales se encuentran la pedagogía como hacer reflexivo sobre la educación, como discurso, como saber teórico práctico y como ciencia social, entre otros.

La pedagogía como un hacer reflexivo ubica al docente como centro, atribuyéndole la responsabilidad de reflexionar sobre la educación (Lucio, 1990). En contraste, la pedagogía como discurso hace énfasis en el aprendizaje como centro, es un discurso en la medida en que empieza a tematizar sobre el aprendizaje. En concordancia con ello, Zuluaga et al. (1988) dice sobre la pedagogía que es “un discurso acerca de la enseñanza y, a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso”. Para Zuluaga (1988), la pedagogía se concibe como un saber disciplinar en tanto conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas, y se refiere tanto a los procesos de enseñanza propia de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de la cultura.

La pedagogía como ciencia expone que la pedagogía es una ciencia social cuyo objeto de estudio es el hecho educativo (Camacho, 2003); se le atribuye la responsabilidad de liderar la formación del hombre nuevo para que responda a las características sociales a la cual pertenece.

Entre muchas otras definiciones, el grupo de investigación asumió la pedagogía como un proceso de reflexión que le compete al rol docente; asimismo, como un saber disciplinar general que se hace particular o específico en tanto existen disciplinas que le dan intencionalidad para hacer lecturas del mundo, como es el caso de las comprensiones que genera la actividad física como categoría de análisis relacionadas con las dinámicas socioculturales complejas.

La didáctica como categoría

Al igual que la pedagogía, la didáctica presenta variedad de conceptos. Se precisa a continuación, en primer lugar, la didáctica como disciplina; posteriormente, como saber pedagógico; y por último, como tecnología educativa.

La didáctica como disciplina tematiza el proceso de instrucción y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc. (Lucio, 1990). En otras palabras, la didáctica es la disciplina cuyo objeto de estudio se centra en la enseñanza, entendiendo que tanto la didáctica como la pedagogía son elementos constitutivos e inherentes al acto educativo.

Como saber, la didáctica haría parte de la pedagogía, en tanto saber pedagógico “más o menos delimitado” que, según Vasco (1985), se ocupa explícitamente de la enseñanza. La didáctica como tecnología educativa se entiende como un método que se acompaña de opciones normativas, por lo cual se considera una tecnología propia de la pedagogía, encargada de la organización de contenidos y procedimientos de enseñanza que se suceden en las situaciones de aprendizaje, eventualmente jerarquizadas y que a su vez depende de los objetivos y estrategias pedagógicas adoptadas en la disciplina que se esté considerando (Camacho, 2003).

Si lo abordamos desde los cuestionamientos propios del saber pedagógico, la didáctica daría cuenta del cómo, dónde y cuándo de la educación, es decir el método. Y por otro lado, la pedagogía daría cuenta del qué, para qué, a quién, desde dónde y hacia dónde, es decir, el sentido de la práctica educativa.

El proyecto se interesó por determinar qué modelo de “instrucción” guiaba la construcción de la política. Por ende, el acto de enseñanza y la reflexión sobre roles, procesos, medios y sentidos puestos en juego para la enseñanza fueron criterios para definir la didáctica como categoría. Muy posiblemente se trate de una integración entre las comprensiones de la didáctica como disciplina y saber.

Distinciones pedagógicas-didácticas

Para efectos de esta investigación se considera más significativo asumir el concepto *educación* de una forma “englobadora”, es decir: como un “proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o implícita el crecimiento de sus miembros [...]”. La educación es ante todo una práctica social que lleva implícita una visión del hombre” (Lucio, 1990, p. 39). En segundo lugar, se concibe la *pedagogía* como reflexión y disciplina que se encarga de tematizar (objeto de estudio) sobre el aprendizaje con los diferentes factores que la componen (contextos, sujetos, prácticas, saberes, etc.). En cuanto a la *didáctica*, según Martínez, Guzmán y Calderón (2005) “no es posible continuar haciendo referencia a la didáctica como un conjunto de técnicas, sino reconocer que se trata de una disciplina que está en proceso de construcción”. En esa misma línea de pensamiento, y para hacer una distinción fundamental, se asume como aquella disciplina que se encarga de tematizar (objeto de estudio) sobre la enseñanza con los diferentes factores que la componen estructura curricular, métodos, contenidos, estrategias de enseñanza y relaciones, etc.

Con las anteriores delimitaciones se rastrearon dentro de las políticas, programas y proyectos, de manera general, las preguntas sobre el cómo, dónde y cuándo de la educación, es decir el método, y el qué, para qué, a quién, desde dónde y hacia dónde de lo educativo, es decir los fines.

De forma más específica, la categoría *pedagogía* permitió identificar en la política pública la presencia de una visión de hombre; concepciones sobre conocimiento, educación, hombre y sociedad, realidad sociohistórica, modelos pedagógicos, aprendizaje y procesos de aprendizaje, etc.; sentido educativo de la propuesta; e impacto social desde lo formativo.

De igual manera, la categoría *didáctica* permitió identificar los procesos de instrucción; los métodos utilizados; las estrategias de enseñanza; los contenidos; la jerarquización de los contenidos; una

estructura curricular claramente definida; y las estrategias de promoción y difusión.

Concepciones pedagógicas

El término *concepciones*, aun cuando se ubica como representación social, difiere de los planteamientos realizados por Moscovici, Abric y Jodelet, constituyéndose, de igual manera, en un corpus de conocimiento estructurado y anclado a las dinámicas socioculturales. Moscovici (1979, citado en Abric, 2001) dice que las representaciones sociales se definen como una modalidad particular del conocimiento, el cual se cataloga como espontáneo, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones sociales son un corpus organizado de conocimientos que circulan socialmente y gracias a estas el ser humano es capaz de leer, compartir, significar e interpretar su realidad física y social.

Por su parte, Godelleta y Guerrero (2000) afirman que las representaciones sociales son la manera en que los sujetos aprehenden las características, acontecimientos y constructos simbólicos de la cotidianidad, lo cual incluye la información que circulan y a las personas del contexto sociocultural.

En consecuencia, podemos resumir las representaciones sociales como ese conocimiento “espontáneo, ingenuo” o, en otras palabras, del sentido común o pensamiento natural que se construye a partir de las vivencias, información, conocimiento y estructura de pensamiento reproducida por medios culturales, es decir las tradiciones, la educación y la comunicación social.

Estas definiciones de representaciones sociales pierden su validez al caracterizar a los sujetos de estudio, al igual que sus condiciones epistemológicas, puesto que a nivel directivo (gestores, asesores, promotores y otros) las personas que se encuentran formulando e implementando las políticas, programas y proyectos en actividad física tienen, “o deberían tener”, una postura teórica frente a la misma,

producto ya sea de su formación, de su quehacer en el campo directivo o de su conocimiento de los documentos que son referentes obligados a nivel internacional, en relación con la actividad física, siendo sus conocimientos y acciones producto de unas directrices conceptuales.

Ahora bien, a partir de la anterior distinción, Gallego (1988) entiende las *concepciones* como presupuestos o esquemas conceptuales alternativos en relación con la pedagogía, la didáctica, lo epistémico y axiológico que guían la práctica, y las relaciona a su vez con las ideas previas (Díaz y Hernández, 2002).

En otros términos, las *concepciones* son construcciones conceptuales que se generan a partir de los saberes previos y esquemas conceptuales de los sujetos. Esta definición nos dice, en primer lugar, que frente a los conceptos todo ser humano presenta presupuestos que le llevan a intuir una forma de definir el concepto mismo y su relación con la realidad. En segundo lugar, las concepciones (pedagógicas) necesitan de fundamentos epistémicos que las sustenten, además requieren de una postura pedagógica y ética que las intencione y les dé aplicabilidad en lo real. Por último, se puede decir que las *concepciones* hacen parte de la estructura conceptual de un saber y por este motivo, frente a las “concepciones pedagógicas y didácticas”, el saber al que se alude es el saber educativo o el saber pedagógico.

Políticas públicas

Desde el uso del lenguaje en inglés, la política presenta tres acepciones. Primero, la política concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas (*polity*). Segundo, la política como actividad de la organización y lucha por el control del poder (*politics*); y finalmente la política como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas (*policy*), que para efectos del presente proyecto será la acepción indicada.

Desde la óptica de monopolio estatal, las políticas públicas corresponden a las “acciones decididas llevadas a cabo y autorizadas

por el Estado” (Deubel y Noel, 2006). Así las cosas, toda actividad humana que precise de la intervención o mediación del Estado debe entenderse en el espectro de lo público; no obstante, se debe entender la política “gubernamental” como política del Estado, que es implementada por el gobierno de turno. Mas la intención gubernamental es lograr que el Estado garantice al ciudadano los derechos y libertades que le corresponden, en condición de igualdad, lo cual aplica al ámbito económico, político, cultural, educativo, etc., tanto de manera individual como colectiva.

La transferencia del ideal de la política pública hacia el discurso de la actividad física concreta la toma de decisiones jurídicas y administrativas para satisfacer al ciudadano y lograr un estado colectivo de bienestar físico, psicológico y social.

Las políticas públicas concretan lo que un Estado o sociedad consideran como de interés público o de interés general. Son el enlace entre el Estado, la sociedad y el ciudadano. Debe aclararse que “la simple expedición de una norma no constituye por sí sola una política pública, y menos una garantía de efectividad, pero sí señala lo que se considera de interés público aquí y ahora” (Deubel y Noel, 2006). Por consiguiente, analizar la política pública en actividad física es establecer el tipo de relación que se ha construido entre el Estado y la sociedad y, sobre todo, identificar los lugares de poder que sustentan la idea de salud y calidad de vida promovidos por el Estado.

Fase de desarrollo n.º 2: Conocimiento pedagógico de contenido de los profesores de educación física sobre la enseñanza de la actividad física en el ámbito comunitario (2010-2011)

Supuestos investigativos

Entendiendo al docente de Educación Física como un intelectual de la educación y productor de teoría pedagógica y didáctica, se postula que, independiente de la forma en la cual se concibe la política pública

o se determinen los planes y programas de intervención comunitaria en actividad física, el docente resignifica, intenciona, construye e implementa perspectivas particulares de enseñanza y formación de la comunidad, guiado por su deber ser (ver la síntesis planteada en la tabla 2).

Estas formas de “hacer” con el otro se escapan de las pretensiones institucionales para responder de manera contextualizada a las necesidades de la comunidad en el cual se encuentre inmerso el docente. Esta forma de hacer pone en juego lo que el maestro sabe y cree, al igual que su experiencia personal en el campo de actuación pedagógica y en la disciplina en la cual se forma.

Tabla 2. Resumen proyecto de investigación

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre del proyecto | Conocimiento pedagógico de contenido de los profesores de Educación Física sobre la enseñanza de la actividad física en el ámbito comunitario |
| Vigencia | 2010 |
| Objetivo | Identificar y caracterizar el conocimiento profesional de los profesores de Educación Física sobre actividad física en el desarrollo de su práctica. |
| Categorías centrales | <ul style="list-style-type: none"> • Actividad física • Conocimiento pedagógico de contenido |
| Metodología | <p>El grupo de investigación, con el ánimo de comprender la realidad y el contexto planteado fenomenológicamente de la actividad física en la comunidad, acudió a los enfoques crítico-social y empírico-analítico, que lo condujo a utilizar parcialmente la propuesta denominada <i>paradigma alternativo</i> (Páramo, 2008), que se refiere a otras formas de orientar la investigación tomando algunos elementos etnográficos en la medida que se pretende dar a un estudio una concepción práctica del conocimiento que describe, interpreta, explica y comprende un fenómeno social particular, a partir de un diálogo entre la perspectiva del investigador y la de los miembros de la comunidad, quienes dan cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto al fenómeno planteado, por lo cual estos últimos son concebidos como actores o sujetos sociales.</p> <p>El grupo desarrolló estrategias hermenéuticas para analizar la naturaleza de la investigación, la población y muestra los instrumentos, métodos y técnicas del procesamiento de datos con el propósito de resolver los interrogantes.</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| <p>Metodología</p> | <p>Complementariamente, se utilizaron técnicas de recolección de la información a partir de la aplicación de instrumentos a los profesores de actividad física que laboran en el Distrito Capital en forma descriptiva para cruzar variables y establecer complementariedad con el enfoque alternativo mencionado anteriormente. Esto permitió establecer los diferentes componentes del conocimiento profesional y la confrontación de este conocimiento profesional de acuerdo con las diferentes características que tiene la población objeto de estudio.</p> |
| <p>Resultados</p> | <p>Se percibe la actividad física como disciplina sustentada epistemológicamente en el saber biomédico, relacionando campos de conocimiento como la fisiología, anatomía y la biomecánica, entre otros. Metodológicamente se liga al desarrollo de procesos de ejercitación y periodización del entrenamiento deportivo.</p> <p>Se aprecia una falencia no tanto en el conocimiento disciplinar especializado, sino en las didácticas que acompañan ese saber y que le permiten difundirse y posibilitar procesos en la comunidad y con los usuarios de actividad física.</p> <p>Aludiendo a los saberes generales de la educación, evidenciamos este aspecto como una de las principales falencias de estos docentes, dado el desconocimiento sobre currículo, ambientes de aprendizaje, diseño de sesiones y ante todo la lectura de las necesidades y características contextuales de la población.</p> <p>El conocimiento profesional entendido como: “conjunto de conocimientos, competencias y habilidades que sirven como base a la práctica concreta del docente, y que pueden eventualmente ser incorporados a los programas de formación independientemente del ámbito en el que desarrolle su práctica”, tiene ciertas características y requiere de otras tantas condiciones. Estos saberes son “integrados individualmente por el profesor en términos de valores y creencias personales y orientados para su orientación práctica”. Nos topamos con un vacío de formación profesional que se refleja en las competencias de estos docentes de actividad física.</p> <p>La optimización en la manera de tratar y transformar los contenidos de la actividad física para hacerlos comprensibles a la comunidad, dependen tanto del conocimiento profesional como de las competencias de este docente. Pero, por otro lado, también dependen de la articulación de los anteriores con el grado de conocimiento de la comunidad. Sin embargo, como se observa en el primer componente, existen muchas falencias en este sentido, desde la comprensión de la estructura de lo comunitario, pasando por los métodos, didácticas del trabajo comunitario, hasta el conocimiento de sus estrategias de desarrollo.</p> |

| | |
|-------------------|--|
| Resultados | En lo concerniente al conocimiento pedagógico didáctico y el componente de salud pública, se denota un mayor peso en el saber basado en la experiencia del docente o en la rutina de la labor realizada en actividad física, frente al saber académico-científico, es decir, los fundamentos teóricos que soportan la práctica y promoción de la actividad física en la comunidad. |
|-------------------|--|

Fuente: elaboración propia.

Fundamentos conceptuales

Algunas consideraciones iniciales sobre actividad física

La comunidad médica colombiana en los años noventa vuelca su atención a las prácticas deportivas y genera planes de estudio en algunas universidades (como es el caso de la Universidad el Bosque de Bogotá), enfocada únicamente a la medicina deportiva. Así, se crea la Asociación de Médicos del Deporte de Colombia (Amedco), que en el año 2002 realiza el manifiesto de actividad física y salud para Colombia.

Desde principios del 2000 y aun en la actualidad se reconoce que Colombia no es ajena a la problemática mundial ocasionada por las enfermedades no transmisibles producidas por el sedentarismo, lo cual obliga a la creación de programas para la promoción de actividad física para la salud, por ejemplo: Red de Actividad Física de las Américas (RAFA), “Muévete Bogotá”, “Boyacá activa”, entre otros, en concordancia con los planes internacionales de actividad física, con la intencionalidad de buscar la disminución de causas y factores asociados con el sedentarismo.¹

El problema de la falta de espacios para las prácticas físicas se soluciona paulatinamente y las posibilidades de ejercitarse aumentan. Ahora las prácticas no se remiten a los gimnasios, escenarios privados,

1 Remitirse a *Promoción de la actividad física* (cartilla del programa “Muévete Bogotá”).

sino que el parque o la infraestructura de la ciudad en el cotidiano da la oportunidad de realizar actividad física.

No obstante, frente a las anteriores disposiciones que ubican a la actividad física como mediación para mitigar el riesgo asociado a las enfermedades no transmisibles, se propone la concepción alterna que comprende la actividad física como un derecho fundamental del ser humano y desplaza la mirada, hasta el momento, centrada en el saber biomédico.

La actividad física como derecho fundamental

La idea de considerar la actividad física y el deporte como derecho fundamental no es nueva. Esto se puede evidenciar en el marco de la Ley 812 de 2003 sobre apoyo y fomento al deporte, la recreación física y la educación física del Plan Nacional de Desarrollo (2003-2006), y en lo estipulado en los artículos 339, 340 y 342 de la Constitución Política de Colombia de 1991, alusivos a la creación de planes departamentales y municipales para el fomento de estas prácticas.

A nivel internacional existen diversas referencias afines a esta concepción, por ejemplo, la Carta Internacional de la Educación Física y del Deporte promulgada por la Unesco en el año de 1978, la cual establece que “la práctica de la Educación Física y del Deporte es un derecho fundamental de todos”. La Carta de Bangkok para la Promoción de la Salud en un mundo globalizado por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), de agosto 5 del 2005, reconoce la salud como derecho fundamental del ser humano, sin distinciones o discriminaciones de ninguna índole, lo cual es un factor importante para determinar la calidad de vida de los individuos, asociada a los indicadores de salud pública en relación con las enfermedades no transmisibles.

Es así como el Estado colombiano en su carta magna garantiza el derecho a la recreación y el deporte elevados a la categoría de derecho constitucional en 1991, lo cual es reiterado por la Ley 181 de 1995, la cual articula la política gubernamental con respecto al fomento del

deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física, en pro de la salud de los colectivos sociales (GPAF, 2008).

La implementación de la política pública que ratifica la actividad física como necesidad, satisfactor y derecho, obliga a todos los entes gubernamentales a la promoción de prácticas relacionadas con el deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre, en sus respectivos niveles, los cuales deberán tener en cuenta los cuatro ámbitos de la actividad física: ámbito salud, ámbito educación, ámbito laboral y ámbito comunitario, que permiten evidenciar las posibilidades que brinda la legislación y que respaldan las acciones que buscan que la actividad física, la recreación, el deporte, así como el aprovechamiento del tiempo libre, sean disfrutados plenamente por todos los ciudadanos colombianos.

Ámbito salud

Dicho ámbito se sustenta normativamente en la promulgación de las leyes 60 y 100 de 1993, las cuales dan lugar a la transformación del Sistema Nacional de Seguridad Social que ampliaron para los municipios los servicios en materia de salud, facultando asimismo a los alcaldes para gestionar las acciones tendientes a mejorar la salud de los habitantes de su respectivo municipio y permitiéndoles también la creación de alianzas sobre el tema de la actividad física y salud con entes y organismos del sector.

Lo anterior se apoya en otras normas como por ejemplo la Ley 9 de 1979, la cual consagra los deberes y los derechos relativos a la salud de los colombianos. La Constitución de Colombia señala los deberes y derechos relativos a la salud, constituida como un bien de interés público y como deber estatal de mantener la salud de los trabajadores y la comunidad en los sitios de trabajo y en sus ocupaciones, para lo cual se establecen normas tendientes a mitigar los daños en la salud de las personas como consecuencia de las condiciones de trabajo, a través de la protección que se ofrezca contra los riesgos relacionados con agentes físicos, químicos, biológicos, orgánicos y mecánicos. Según

esta norma, la salud de los trabajadores es una condición necesaria para que se logre el desarrollo socioeconómico del país.

Otras leyes son la Ley 100 de 1993, mediante la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones, entendiendo la seguridad integral como el conjunto de instituciones, normas y procedimientos de que dispone la persona y la comunidad para gozar de una calidad de vida; la Ley 1122 de 2007, que presenta el Plan Nacional de Salud Pública y promueve los estilos de vida saludable con la intención de potenciar estrategias para proporcionar a los municipios los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mejor control sobre la misma. La Resolución 4288 de 1996, cuyo objetivo es definir y categorizar el plan de atención básica (PAB), fijar sus componentes y las competencias territoriales para su aplicación a nivel nacional, departamental, distrital y municipal. En el artículo 5 se señalan las actividades, intervenciones y procedimientos para la promoción de la salud y a través de ellas busca la integración de las acciones que realiza la población, los servicios de salud, las autoridades sanitarias, los sectores sociales y productivos con el objeto de garantizar, más allá de la ausencia de enfermedad, mejores condiciones de salud física, síquica y social para los individuos y las colectividades.

En este sentido, se entiende que la legislación sobre promoción de la salud y prevención de la enfermedad son criterios universales de los distintos sistemas de salud en el mundo. Para el caso colombiano, su desarrollo ha sido mínimo debido a la falta de concreción en la formulación, implementación y evaluación de políticas sobre estos aspectos.

De acuerdo con lo que propone la Carta de Ottawa de 1986, se puede deducir que la paz, educación, vivienda, alimentación, justicia social, equidad y un ecosistema estable son parte de las condiciones de las cuales carecen una gran mayoría de colombianos, por tanto los programas de promoción y prevención en salud son utópicos hasta cuando cada uno de los sectores que tienen responsabilidades específicas sobre cada asunto se den a la tarea particular de modificar favorablemente las condiciones existentes.

Ámbito educación

La educación se entiende como un proceso de formación en los ámbitos personal, cultural y social, fundamentado en la concepción integral de la persona, vinculando criterios de dignidad, derechos y deberes, en concordancia con las necesidades e intereses de los individuos.

La construcción histórica del campo de la actividad física la vincula al campo educativo desde sus inicios, bajo el propósito de formar la condición física de los estudiantes en los distintos niveles y ciclos educativos. Dichas inclusiones permiten hacer evidente el lugar de la Educación Física y las manifestaciones múltiples de la actividad física en la formación de los colombianos.

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación define en sus disposiciones preliminares a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. De conformidad con lo expresado en el artículo 67 de la Constitución Política, la Ley General de Educación, en su artículo 5, numeral 12, se establece que la educación tiene como fin la “formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre”. De manera más específica, en los ciclos de primaria y secundaria plantea como propósitos de formación, el conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación, y los deportes adecuados a la edad, conducentes a un desarrollo físico y armónico, que además constituyen un proyecto pedagógico transversal.

Una tendencia presente en los Planes Decenales de Educación, la cual se concibe como mecanismo de participación democrática, ha sido el fortalecimiento de la educación en y desde los espacios culturales, sociales, políticos y naturales. De igual manera, establece la incidencia de políticas, planes, proyectos y programas, en el cumplimiento de metas relacionadas con el mejoramiento de la calidad de

vida, el fomento de la actividad física y los estilos de vida saludable al interior de las instituciones educativas colombianas.

Es así como se les asigna importancia a programas como “Escuelas saludables”, impulsado a través de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y de la Organización Mundial de la Salud (OMS), quienes brindan colaboración técnica a los países de las Américas para implementar la iniciativa de Escuelas Promotoras de la Salud que en el caso colombiano se ha denominado Escuelas Saludables. Este programa tiene como objetivo general mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas, trabajando sobre los hábitos, conductas, habilidades y destrezas orientadas a la práctica y conservación de la salud, alimentación y nutrición, para lograr una buena educación que posibilite un desarrollo humano sostenible dentro de ambientes y entornos saludables.

Ámbito laboral

Pese a que el trabajo y la productividad se identifican como el primer propósito de este ámbito, le compete al Estado y a la empresa, la responsabilidad de velar por la salud integral de los trabajadores desde estrategias que vinculen la utilización adecuada del tiempo libre, la gimnasia laboral y las pausas activas dentro de la jornada. Por ello se hace importante conocer las recomendaciones de entidades como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), reconociendo el tiempo libre como un tiempo importante que debe ser protegido y promovido para que pueda ser disfrutado con pleno goce y libertad, desde procesos intencionados de promoción y difusión activa y eficaz para educar a la población trabajadora.

Entre las distintas estrategias para la promoción de la salud en el mundo globalizado, nuevamente se exaltan las recomendaciones generadas por la Carta de Ottawa en el año 1986, a favor de la Salud para Todos, en la cual se señaló que la salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana especialmente en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo. Esto lo retoma en el año 2005 la Carta de

Bangkok, que aborda la reducción de riesgos para la salud como una responsabilidad esencial de todo gobierno, de las comunidades y de la sociedad civil, buscando que la promoción de la salud sea un requisito de las buenas prácticas empresariales.

En consecuencia, se generan normativas como la Ley 50 de 1990, que define que las empresas con más de cincuenta trabajadores que laboren cuarenta y ocho horas a la semana tendrán derecho a que dos horas de dicha jornada, y por cuenta del empleador, sean dedicadas exclusivamente a la realización de actividades recreativas, culturales, deportivas o de capacitación, entre otras normativas que buscan favorecer la salud del trabajador y mejorar su calidad de vida de manera integral.

Ámbito comunidad

La idea de Estado lleva implícita la intención de que la actividad pública beneficie a los gobernados en condiciones de igualdad, para que los ciudadanos logren y perciban de manera concreta la obtención de un estado de bienestar y desarrollo pleno. El artículo 70 de la Constitución tiene en cuenta la nacionalidad como un valor social que debe ser protegido por el Estado, y es reafirmada entre otras normas por la Ley 188 de 1995, que exalta la participación de la cultura como expresión de identidad nacional.

El Plan Nacional de Cultura 2001-2010, presentado en la ciudad de Cartagena en el año 2001, propone la creación de una “ciudadanía democrática cultural”, idea sustentada en el documento Conpes 3162, que establece los lineamientos para la sostenibilidad del Plan, buscando como resultado la formulación de planes regionales y municipales de cultura, para ser incorporados en los planes de ordenamiento territoriales (POT), dando énfasis a la participación conjunta y activa de distintas instituciones gubernamentales en pro de lograr el objetivo propuesto.

Paralelamente, la Ley 729 de 2001 creó en Colombia los Centros de Acondicionamiento y Preparación Física (CAPF) para la prestación

de servicios médicos de protección, prevención, recuperación, rehabilitación, control y demás actividades relacionadas con la condición física. Vinculando a grupos interdisciplinarios entre los cuales se encuentran profesionales en la salud, licenciados en Educación Física, tecnólogos deportivos y personas con profesiones afines.

Conocimiento pedagógico de contenido

Gautier et al. (1998) define los saberes docentes como un conjunto de conocimientos, competencias y habilidades que sirven como base a la práctica concreta del docente y que pueden eventualmente ser incorporados a los programas de formación, independientemente del ámbito en el que desarrolle su práctica. En este sentido, el campo disciplinar y el mismo docente requieren de un cuerpo de saberes que caracterice y permita identificar la naturaleza de los saberes, así como los conocimientos propios de su labor como docente.

El mismo autor plantea que los saberes que son producidos en el ámbito de la enseñanza y de la acción pedagógica son realmente los saberes que constituyen la base teórica y constructo epistemológico base para una nueva teoría de pedagogía. Es decir, que esta concepción se basa en el trabajo y la producción que agencia el docente en el aula.

Así como otros profesionales poseen un conjunto de saberes que orientan su formación profesional, la profesión docente también presenta ese cúmulo de saberes no siempre identificados, pero necesarios para su labor. Elbaz (1983) considera el conocimiento como constructo esencialmente práctico que resulta de la integración de saberes experienciales y saberes prácticos integrados individualmente por el profesor en términos de valores y creencias personales y orientados a su práctica.

Por otra parte, Shulman (1986) postula el conocimiento pedagógico del contenido (CPC) y lo define como conocimiento práctico, constructo que se gesta en el aula de clase en las situaciones pedagógicas del docente, aquel conocimiento que le permite al profesor adaptar el contenido a las necesidades de los aprendizajes. Shulman no se

limita a estudiar el conocimiento de naturaleza proposicional y resalta también la existencia del conocimiento de casos y del conocimiento estratégico. Shulman (1986) identifica en el Conocimiento Didáctico de Contenido (CDC):

1. El conocimiento pedagógico del contenido (formas más comunes de representar un contenido, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, las formas de representar y formular el contenido para tornarlo comprensible para los otros, la comprensión sobre lo que vuelve más o menos difícil un determinado asunto, las concepciones y preconcepciones frecuentes entre los estudiantes).
2. El contenido de la materia (la organización del conocimiento de la disciplina).
3. El conocimiento del currículo, el conocimiento de materias disponibles y la articulación horizontal y vertical del contenido curricular.

Desde su experiencia acumulada, y en contraste con las teorías y prácticas del aula, el docente reflexiona, analiza, resignifica y construye su manera de ser profesor, colocando en escena la idea de un docente constructor de conocimiento, intelectual de la educación, investigador de sus procesos pedagógicos y didácticos. Porlán, García y Martín del Pozo (1997) subrayan que un conocimiento profesional coherente es un conocimiento práctico, integrador, profesionalizado, evolutivo y procesual.

El CDC es un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado, mediador entre las teorías y la práctica, formalizado desde la práctica docente. Por lo cual, hace evidente de qué manera la falta de conocimiento sobre los contenidos afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de propuestas con fundamento disciplinar, como es el caso de los planes nacionales de actividad física.

Así las cosas, al comprender que los maestros tienen la capacidad de construir conocimiento, decidir y de reexaminar sus prácticas

y las teorías que las sustentan, se comprende que el conocimiento didáctico de contenido es importante para la transformación de las prácticas docentes, pues amplía la conciencia sobre la práctica misma y los procesos que se le vinculan.

Con el mismo sustento teórico, la fase dos, cuyo énfasis se ubicaba en la reflexión por la actividad física comunitaria, los procesos de política pública y una mirada integral sobre la salud, finaliza en el año 2011 con un proyecto denominado “Hacia un proyecto curricular de actividad física comunitaria basado en acuerdos y competencias”. Este proyecto recupera postulados anteriores sobre salud y política, pero se enfoca en el usuario de los programas como sujeto de indagación; desde su diseño, cuestiona la manera vertical de construir e implementar la política pública para postular maneras dialógicas y comunitarias de gestionar las necesidades de los individuos.

Fase de desarrollo n.º 3: Estilos de enseñanza-aprendizaje y logro académico (2015-2016)

Supuestos investigativos

La fase tres para el desarrollo de las líneas de investigación del grupo GPAF-D inaugura una mirada entorno al currículo de la licenciatura en deporte y, principalmente, la pregunta por aquellos factores que sustentan el logro académico del estudiante (ver síntesis en la tabla 3). El primer supuesto se enfocaba en comprender si el estilo del estudiante como estructura metacognitiva era determinante para dicho logro. En segunda instancia, el supuesto se desplazó hacia lo que acontece con el maestro y las didácticas que este implementa en los espacios académicos, entendiendo que la nota, como parte del logro académico, no escapa de la subjetividad del docente y posiblemente se encuentra determinada por aspectos que no tienen que ver de manera directa con lo que el estudiante hace o comprende frente al proceso de formación.

Tabla 3. Resumen proyecto de investigación

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| Nombre del proyecto | Estilos de aprendizaje y logro académico de estudiantes del programa de Deporte en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional | Estilos de enseñanza de docentes vinculados al programa de deporte y su relación con el logro académico de los estudiantes |
| Vigencia | 2015 | 2016 |
| Objetivo | Determinar la relación existente entre estilo de aprendizaje y el logro académico en estudiantes de la licenciatura en Deportes de la facultad de Educación Física en la UPN. | Determinar la relación entre estilos de enseñanza de docentes vinculados al programa de Deporte y su relación con el logro académico de los estudiantes. |
| Categorías centrales | <i>Estilo de aprendizaje</i> <i>Logro académico</i> | <i>Estilo de enseñanza</i> <i>Logro académico</i> |
| Metodología | La presente propuesta de investigación es de tipo exploratorio y descriptivo aplicado a una muestra representativa de estudiantes del programa Licenciatura en Deportes de la Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. En este sentido no intenta dar explicación respecto al porqué de los estilos de aprendizaje y su relación con el logro académico, solo recoger e identificar antecedentes generales, desde la caracterización y la correlación estadística en un nivel inicial, y con ello poder proponer un campo investigativo que bien puede examinarse a mayor profundidad en el programa de deporte a partir de las líneas de investigación. | La presente propuesta de investigación es de tipo exploratorio y descriptivo aplicado a una muestra representativa de docentes del programa Licenciatura en Deportes de la Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. En este sentido no intenta dar explicación respecto al porqué de los estilos de enseñanza y su relación con el logro académico, solo recoger e identificar antecedentes generales, desde la caracterización y la correlación estadística en un nivel inicial, y con ello poder proponer un campo investigativo que bien puede examinarse a mayor profundidad en el programa de deporte a partir de las líneas de investigación. |

| Nombre del proyecto | Estilos de aprendizaje y logro académico de estudiantes del programa de Deporte en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional | Estilos de enseñanza de docentes vinculados al programa de deporte y su relación con el logro académico de los estudiantes |
|---------------------|--|---|
| Metodología | <p>Es decir, pretende examinar un problema poco estudiado, como lo es la pregunta por los estilos de aprendizaje y su relación con el logro académico en el ámbito de formación de licenciados en deportes.</p> <p>Con base en lo anterior, se plantea la selección de una muestra censal de estudiantes de deportes pertenecientes a los ciclos de fundamentación y profundización. Y diferentes géneros (hombre y mujer).</p> <p>El instrumento utilizado para conocer el estilo de aprendizaje de los sujetos investigados es el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), validado en 1992 para su aplicación en el ámbito de la educación formal.</p> <p>La caracterización del aprendizaje, realizada por Alonso y Gallego (1994), está fundamentada en la idea de estilos de aprendizaje coincidente con Kolb (1984) y con Honey y Murnford (1986 y 1989).</p> | <p>Es decir, pretende examinar un problema poco estudiado, como lo es la pregunta por los estilos de enseñanza y su relación con el logro académico de licenciados en deporte.</p> <p>Con base en lo anterior, se plantea la selección de una muestra censal de docentes adscritos a la licenciatura en deporte pertenecientes a los ciclos de fundamentación y profundización.</p> <p>El instrumento Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) (Feixas, 2002) se aplicará en su versión reducida. El CODPU busca identificar el enfoque o estilo del profesor universitario. El instrumento permite conocer si la actividad docente está centrada en la figura del profesor, en la enseñanza de un determinado contenido o en el aprendizaje de los estudiantes, en contraste con un análisis cualitativo a partir del desarrollo de entrevistas semiestructuradas aplicadas a los mismos docentes.</p> |

| Nombre del proyecto | Estilos de aprendizaje y logro académico de estudiantes del programa de Deporte en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional | Estilos de enseñanza de docentes vinculados al programa de deporte y su relación con el logro académico de los estudiantes |
|--------------------------|--|---|
| <p>Resultados</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Concurren los estilos de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. • Se puede asumir que hay predominancia del estilo Teórico. Además, los hombres presentan una inclinación hacia el estilo activo, y las mujeres presentan una tendencia hacia el estilo pragmático. • El promedio de logro académico de los estudiantes del Programa es de 3,96 (mujeres: 3,99 y hombres: 3,95). • Se puede afirmar que no hay correlación entre estilo de aprendizaje y logro académico de los estudiantes encuestados, ya que el coeficiente de correlación de Pearson en los cuatro estilos de aprendizaje es muy próximo a cero. | <p>Se determinó que los docentes presentan una tendencia de orientación hacia el aprendizaje, privilegiando el uso de estrategias para que el estudiante asuma un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>En cuanto al logro académico, se encontró que existen factores asociados al estilo de enseñanza del docente que determina la manera en que este gestiona su espacio académico promoviendo o limitando aquello que consideramos logro académico. En este sentido, son determinantes los espacios que puntúan más bajo el trabajo estudiantil, por ser talanqueras para la promoción y para la obtención de promedios deseables.</p> <p>Por consiguiente, el logro académico depende principalmente de la tradición epistemológica y disciplina de formación del docente (disciplinar o no disciplinar), el nivel de formación y la personalidad del docente.</p> <p>En cuanto a la formación disciplinar, los docentes asignan valorizaciones altas si se vinculan al área humanística y de didácticas del deporte. En contraposición, la nota del estudiante presenta tendencias bajas cuando la formación del maestro es no disciplinar, principalmente en asignaturas referidas al lenguaje, estadística y ciencias biológicas.</p> |

| Nombre del proyecto | Estilos de aprendizaje y logro académico de estudiantes del programa de Deporte en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional | Estilos de enseñanza de docentes vinculados al programa de deporte y su relación con el logro académico de los estudiantes |
|---------------------|--|--|
| Resultados | | <p>Las buenas valoraciones del trabajo del estudiante dependen simultáneamente de otros factores como: ciclo de formación, personalidad del docente, grado de empatía entre estudiante y docente y predisposición al momento de la valoración.</p> <p>En consecuencia, el logro académico, expresado en dato numérico, no es garantía de aprendizaje, comprensión de los contenidos o excelencia académica del estudiante, por lo cual no es acertado pensar en la nota como un criterio objetivo vinculado a la realización de la tarea, o garante de la adquisición de condiciones personales de excelencia académica, aun cuando sea el principal criterio de reconocimiento, aprobación y tránsito por el sistema de formación, traducido como logro académico, según señala Cascón (2000, pp. 1-11).</p> <p>Para concluir, desde el análisis cualitativo y cuantitativo de la información, se puede corroborar que existe una relación directa y determinante entre los criterios sociales, psicosociales y humanísticos de los estilos de enseñanza del docente y el logro académico del estudiante.</p> <p>Además, se pudo establecer que los docentes con tendencia hacia el estilo de enseñanza orientado hacia el aprendizaje, promueven de mejor manera el logro académico del estudiante, en tanto valoran con puntuaciones más altas las acciones, trabajos o procesos desarrollados por los estudiantes.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Fundamentos conceptuales

Estilos de aprendizaje

El estilo de aprendizaje es definido por los autores como “preferencias” que establecen los estudiantes a la hora de enfrentarse a la tarea de aprendizaje, y se ven reflejadas en la forma de procesar y asimilar la información. Como señala Grasha (1996, citado en Vaughn y Baker, 2001) son “cualidades personales” que de una u otra forma se encuentran influenciando o determinando la manera en que el estudiante asimila y resignifica la información recibida o genera relaciones dialécticas en el aula de clase.

En este sentido, se propone como una variable personal que pone en tensión la información, la inteligencia y las predisposiciones de personalidad que acontecen en el sujeto para la toma de decisiones, en este caso, académicas. De allí que Kolb (1984) señale que el estilo establece “las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas de aprendizaje”, asignándole entre sus características el ser (estable) pero de alguna manera transformable a partir de la construcción de estrategias de aprendizaje.

Las investigaciones asociadas dan cuenta de distintos modelos de aproximación a la teoría de los estilos de aprendizaje, entre ellas, encontramos los modelos de Kagan (1980), Kolb (1984) y Silverman (1988). No obstante, la tendencia en la producción investigativa se orienta hacia el uso de los modelos de Witkin (1948) y el modelo de Kolb (1984), siendo los más representativos en este campo.

El primero, propuesto por Hermann Witkin y su equipo (1948), hace distinción entre dos dimensiones del estilo de aprendizaje: los llamados dependencia/independencia de campo (DIC).

Esta dimensión establece una diferencia entre dos tipos de individuos: (1) los independientes de campo (IC), con tendencia a un procesamiento de tipo analítico, poco influenciados por factores contextuales y (2) los dependientes

de campo (DC), con tendencia a un procesamiento de tipo global, muy influenciado por el contexto. (Witkin y Goodenough, 1981).

Los sujetos IC se distinguen por la gran autonomía, interés e individualismo a la hora de aproximarse a los procesos de aprendizaje. En contraposición los DC, quienes hacen énfasis en procesos colectivos de socialización, pero de dependencia con pares y con el maestro para aproximarse a la tarea de aprendizaje y la construcción de conocimiento.

El modelo propuesto por Kolb, y fundamento de esta aproximación investigativa, es denominado Experimental Learning. El Learning Style Inventory (LSI) se basa en el aprendizaje que toma como eje central la experiencia directa del estudiante y establece una caracterización de los estilos de aprendizaje en cuatro categorías: divergente (concreto y reflexivo), asimilador (abstracto y reflexivo), convergente (abstracto y activo) y acomodador (concreto y activo).

Los mismos autores precisan que la experiencia en mención proviene de dos fuentes: “[...] la vivencial, que se relaciona de manera directa con el entorno en que se encuentra el aprendiz y las personas que lo rodean, y la mental, que tiene que ver con el mundo interno de las personas, es decir con los pensamientos e ideas que cada individuo tiene” (Witkin y Goodenough, 1981).

Para Kolb (1984) el aprendizaje se da como un proceso continuo del cual se comprenden etapas y capacidades manifiestas, en las primeras se aprende a partir de una experiencia inmediata y concreta que sirve de base para la observación y la reflexión que luego se generaliza para permitir una aplicación, la cual, a su vez, va a generar una nueva experiencia.

Estilos de enseñanza

El enfoque de estilos de enseñanza se concentra en el maestro y la identificación de sus creencias, valores, actitudes y modos de trabajo

que se manifiestan en el desarrollo de su profesión, lo cual implica su relación en el aula de clase, con el estudiante y está mediada por las didácticas generales y específicas de las cuales hace uso.

Por consiguiente, el estilo de enseñanza trata de un constructo del rol docente que se basa en la formación, en la tradición personal a manera de historia de vida, así como en tradiciones académicas que demarcan unas rutinas, puntos de vista e ideologías. Todo lo anterior en su conjunto permite estructurar una forma particular que tiene el maestro de hacer las cosas o, si se quiere, un estilo de enseñar. Al igual que los estilos de aprendizaje, se constituye en el sujeto docente como una característica medianamente estable que puede ser afectada por procesos consientes de formación, invariantes y ligadas a la personalidad del maestro.

Para la comprensión del sujeto docente se identifican en el estilo de enseñanza unas características unitarias, comportamiento, verbalizaciones que le son propias y que permiten leer y caracterizar su particularidad. De igual forma, hacen posible establecer la manera en que establece vínculos de intersubjetividad con el otro.

Los modos de hacer es, al parecer, el criterio que más atribuye significatividad a esta toma de decisiones, en tanto conlleva al propósito fundamental de la institución educativa, entendida como comprensión profunda y significativa del objeto de estudio. Es decir, a mayor resultado académico del estudiante, se valoran de mejor manera los modos de hacer del docente y por ende su estilo de enseñar.

Los fundamentos y creencias del maestro de alguna manera constituyen, según Heimlich y Norland (2002, p. 81) en fundamentos epistemológicos que sustentan la postura frente al conocimiento, las maneras de hacer en la práctica docente y el tipo de aprendizaje que se gestiona en el estudiante, todo lo cual, en términos colectivos, da cabida al enfoque o estilo de enseñar.

La categorización de diversos estilos da a los educadores el punto de partida para explorar y reflexionar acerca de su propia enseñanza y, en última instancia, se refieren a

coherencia entre la concepción teórica y el modo concreto de enseñar. Según estos autores, la búsqueda de la coherencia en la enseñanza exige la reflexión personal de ‘quién soy y qué creo’, a lo que se añade un análisis metacognitivo de ‘cuáles son los objetivos que, en la enseñanza concreta, motivan mi estilo propio’. (Laudadio, 2012, p. 81).

Según plantea Laudadio (2012), la identificación del estilo es un medio que permite descubrir aspectos que redunden en la mejora de los modos particulares en que se realiza el trabajo docente cotidiano. También permite reconocer la individualidad e innovación del docente en sus formas de enseñar y de establecer relaciones en el aula, con el fin de ser cada día más eficaz (p. 81).

Las investigaciones en este campo permiten identificar enfoques teóricos y empíricos de dichos estilos, los cuales se preguntan sobre cómo enseñan los profesores y cuál es la mejor forma de hacerlo. “Estos estudios definen a los estilos de enseñanza como: la elección de cada educador en relación con sus conductas y creencias educativas (Heimlich y Norland, 2002). No obstante, la manera más general de abordar la reflexión y la indagación por los estilos de enseñanza se encuentra vinculada a las clasificaciones de estilos centrados en el profesor y de estilos de enseñanza centrados en el estudiante (Carpenter y Tait, 2001; Prosser y Trigwell, 1996).

El estilo centrado en el profesor se enfoca en el cambio de la conducta del sujeto del aprendizaje, por ende, el estudiante asume el rol pasivo de la relación de aprendizaje a manera de receptor de información. En otro sentido, en el estilo centrado en el estudiante, el docente asume un rol de orientador o guía que resalta el papel activo del aprendiz, quien debe hacer evidente su interés por los objetos de aprendizaje y debe ser gestor de la construcción de conocimiento, estableciendo una relación dialógica y colaborativa.

Entre las tipologías más complejas se encuentran las de Mosston y Ashworth (1994), quienes describen nueve

estilos de enseñanza tomando como criterio de clasificación la toma de decisiones. Estos van desde aquellos en los que el docente es quien toma las decisiones, que denominan enseñanza reproductiva, a un estilo donde el alumno es el que toma todas las decisiones, o gran parte de ellas, y lo llaman enseñanza productiva, donde el alumno no solo repite conocimiento, sino que él mismo es responsable de generar nuevos aprendizajes. Grasha (1996, citado en Vaughn y Baker, 2001) propone una variedad de estilos en función de las necesidades del aprendizaje y sugiere clasificarlos en: experto, formal, autoritario, personal, facilitador y delegador. En la descripción de cada estilo considera sus ventajas y desventajas. (Laudadio, 2012, p. 83).

La importancia de la investigación en estilos de enseñar se encuentra en la posibilidad de determinar cuáles son las ventajas en un estilo frente a otro, no solo para el maestro en términos de la metodología o la didáctica del proceso docente, sino también para el estudiante en tanto el estilo permita potenciar de mejor manera sus procesos de asimilación de información, de análisis, de construcción de conocimiento y de aplicación del mismo.

La caracterización de metodologías o didácticas asociadas al estilo se encuentra orientada por preguntas fundamentales como: ¿qué saben los profesores sobre cómo aprende el estudiante?, ¿cómo preparan sus clases?, ¿qué esperan los docentes de sus estudiantes?, ¿cómo direccionan sus clases?, ¿de qué manera es el trato con sus estudiantes? y ¿cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos? Vale decir que estas preguntas están vinculadas a la pregunta por el mejoramiento docente (Bain, 2007).

En relación con estos criterios, la conceptualización de los estilos de enseñanza debe tener en cuenta de manera general: la visión del profesor, la visión que tiene el docente acerca del estudiante, la finalidad de la enseñanza perseguida por los profesores, los contenidos de enseñanza y la concepción de la evaluación (Laudadio, 2012a).

El logro académico

Uno de los principales cuestionamientos de la academia frente a los procesos de enseñanza aprendizaje está centrado en “el rendimiento escolar”, pensado más allá de los resultados de la evaluación formal, como criterio exclusivo, determinante en la constatación de dicho rendimiento, para incluir otros factores como el aprendizaje profundo, nivel de logro alcanzado en materias específicas, tasas de repetición y de retención escolar, entre otros, según lo afirmado por Cascón (2000). No obstante, la calificación es uno de los criterios más objetivos y concretos para indagar los niveles de logro del estudiante. Según Cascón, probablemente unas de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares, y agrega:

[...] el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo ha sido, sigue y probablemente seguirá siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para el desarrollo como miembro activo de la sociedad. (Cascón, 2000, pp. 1-11).

Por otra parte, el problema aborda de igual manera las preguntas por aquellos factores que hacen que el logro académico del estudiante se potencie en los escenarios educativos, y en la caracterización de aquellos hábitos y condiciones que harán del estudiante un sujeto exitoso dentro y fuera de la escuela.

Productividad académica

Acorde con la actividad académica que le corresponde, el grupo GPAF-D ha presentado, desde su conformación, una productividad constante

y en concordancia con las necesidades de la Facultad y del campo de indagación, que en su gran mayoría refiere a la productividad científica según los parámetros establecidos por Colciencias.

Pese a que el promedio de participantes del grupo no ha sido mayor a cuatro docentes, hoy en día se puede resaltar como productividad: dieciocho artículos en revista científica, es decir, con indexación Publindex en categorías B y C; y dos artículos en revistas académicas, las cuáles no tienen indexación pero cuentan con un importante reconocimiento a nivel nacional e internacional, como es el caso de la Revista Internacional Magisterio.

Por otra parte, se cuenta con reconocida participación a nivel internacional en México, Ecuador y Chile, así como con la participación en más de treinta eventos científicos (congresos, seminarios, coloquios y demás), con publicaciones derivadas (entre estas se resalta la coautoría en capítulo de libro compilado por la Universidad Católica de Córdoba, Unicef y OEI) y dos capítulos de libro derivados de eventos científicos convocados por la Universidad Católica del Ecuador y el Centro de Investigaciones del Ecuador (CIDE).

Asimismo, entre la producción del grupo GPAF-D se encuentran seis informes técnicos y nueve informes de investigación, lo cual le reconoce el carácter de permanencia y regularidad del grupo con respecto a las propuestas investigativas que se han desarrollado.

Con base en dicha producción se puede afirmar que la participación de los miembros del grupo ha sido importante y diversa, por cuanto se vincula a escenarios distintos del ejercicio académico, como es el caso de la participación como editores invitados de revista científica, participación en redes académicas de orden internacional, apoyo en equipos de evaluación como es el caso de la evaluación de seis tesis de maestría, un número significativo de trabajos de tesis a nivel de pregrado y asesorías e interventorías nacionales para el desarrollo curricular de secretarías de educación, entre otras.

En los últimos años, el grupo ha incursionado en otros espacios de participación y socialización académica, entre ellos están la

articulación de sus acciones con la idea de prestación de servicios educativos desde la empresa privada y la creación de una página web para la difusión de dichas iniciativas. Por otra parte, se ha creado y coordinado un espacio radial denominado “Acción Motriz”, el cual cuenta actualmente con quince programas emitidos y grabados a manera de *podcast* en la página de la Universidad Pedagógica Nacional (<http://radio.pedagogica.edu.co/>), en el marco del proyecto institucional UPN-RADIO. Por último, se encuentra la creación del semillero de investigación “Conocimiento pedagógico del deporte”, desarrollado en la vigencia 2017, realizando una serie de actividades orientadas a la formación y al fortalecimiento de la investigación en la FEF.

Para finalizar, hay que resaltar entre la producción del grupo, la culminación de tesis y la obtención de títulos de maestría y doctorado de dos de sus integrantes, con temáticas asociadas al objeto de estudio del grupo GPAF-D, respectivamente: Alzate (2012), tesis de maestría, *Reivindicación del Derecho a la Actividad Física, el Deporte y la Recreación, a través del proceso llevado a cabo por las comunidades de dos localidades de la ciudad de Bogotá D.C.*, y Durán (2017), tesis de doctorado, *El conocimiento profesional del Docente de Actividad Física Comunitario*.

Proyecciones investigativas

En términos académicos, las proyecciones del grupo de investigación se orientan hacia el fortalecimiento de sus líneas de investigación, las cuales son:

- Actividad física y deporte comunitario
- Cuerpo, cultura y diversidad
- Salud y calidad de vida
- Pedagogía y procesos de enseñanza-aprendizaje

Cada una de estas líneas ha postulado proyectos de investigación desarrollados desde el año 2008 en el marco de las convocatorias CIUP, para un total de siete proyectos de investigación finalizados hasta el año 2017:

1. Proyecto CIUP (2017) Semillero de investigación: “Estudios pedagógicos del deporte”.
2. Proyecto CIUP (2016) “Estilos de enseñanza de docentes vinculados al programa de deporte y su relación con en el logro académico de los estudiantes”.
3. Proyecto CIUP (2015) “Estilos de aprendizaje y logro académico de estudiantes del programa de Deporte, en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional”.
4. Proyecto CIUP (2011) “Conocimiento pedagógico de contenido de los profesores de educación física sobre la enseñanza de la actividad física en el ámbito comunitario”.
5. Proyecto CIUP (2010) “Conocimiento pedagógico de contenido de los profesores de educación física sobre la enseñanza de la actividad física en el ámbito comunitario – Coinvestigador”.
6. Proyecto CIUP (2009) “Concepciones pedagógicas y didácticas de las políticas, planes, programas y proyectos en actividad física a nivel internacional. –Coinvestigador”.
7. Proyecto CIUP (2008) “Concepciones pedagógicas y didácticas de las políticas, planes, programas y proyectos en actividad física a nivel local y nacional”.

Por consiguiente, para el año 2018 se hará énfasis en la línea de investigación en “Salud y calidad de vida”, con la presentación a convocatoria del proyecto de investigación denominado “Percepción del riesgo en salud de docentes de educación física en colegios distritales”, el cual se fundamenta teóricamente en la relación interdisciplinar entre el discurso de la educación física, la actividad física, la salud

como calidad de vida y los postulados de la salud ocupacional desde la normatividad establecida por el Ministerio de Salud y la Protección social.

En términos de producción de conocimiento, se pretende continuar con la participación en congresos de orden nacional e internacional, con la publicación de artículos asociados a la productividad investigativa y con la publicación de resultados de investigación en revistas científicas (tipo A).

Por otra parte, se continuará con el fortalecimiento del semillero de investigación “Estudios Pedagógicos del Deporte” como una manera de potenciar la formación investigativa a partir de las líneas e intereses del grupo, uniendo este interés con la orientación de tesis de grado vinculadas a los objetos de estudio del grupo GPAF.

Por último, frente a la nueva convocatoria para la medición de grupos de investigación, el equipo de trabajo ha realizado un esfuerzo para el ascenso y/o mantenimiento de una categoría de clasificación ante Colciencias. Así, se espera poder cualificar de mejor manera los procesos para el ascenso de los investigadores a mejores escalafones, así como el ascenso del grupo en general a un nivel superior de clasificación.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España: Universitat de Valencia, Servei de Publicacions.
- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y didáctica de la Educación Física*. Armenia: Kinesis.
- Carpenter, B. y Tait, G. (2001). The rhetoric and reality of good teaching: A case study across three faculties at the Queensland University of Technology. *Higher Education*, 42(2), 191-203.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado de <http://www3.usual.es/inico/investigación/jornadas/jornada2/comunc/c17.html>.
- Díaz, B. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Pratical Knowledge*. Londres: Croom Helm.
- Feixas, M. (2002). *El desarrollo profesional del profesor universitario como docente*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- _____. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 97-118.
- Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Brasil: Ijuí.

- Heimlich, J. y Norland, E. (2002). Teaching style: Where are we now? *New Directions for Adult & Continuing Education*, 93, 17-25.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Jodelet, D. y Guerrero, A. (eds.). (2000). *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*. México: UNAM.
- Kagan. (1980). Syntactic complexity and cognitive style. *Applied Psycholinguistics*, 1(1), 111-122.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- Laudadio, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psico-métricas del Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). *Interdisciplinaria*, 29(1), pp. 79-93.
- _____. (2012a). *Estilos de enseñanza en la universidad*. Ciudad de Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- _____. (2012b). Estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario. *Interdisciplinaria*, 29(1), 79-93.
- Lucio, R. (1990). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía*, 8-9, pp. 38-56.
- Martínez, C., Guzmán, G. y Calderón, A. (2005). Educación, pedagogía y didáctica en la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(10), 113-120.

- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Porlán, R., García, A. E. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 155-171.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1996). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Roth Deubel, R. y Noël, A. (2006). *Discurso sin compromiso. La política de derechos humanos en Colombia*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Vasco, C. (1985). Límites de la crítica al cientificismo en la educación. *Revista Colombiana de Educación*, 16, 95-114.
- Vaughn, L. y Baker, R. (2001). Teaching in the medical setting: Balancing teaching styles, learning styles and teaching methods. *Medical Teacher*, 23(1), 39-43.
- Vélez, A. (2007). Nuevas dimensiones del concepto de salud: el derecho a la salud en el estado social de derecho. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 63-78.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturalezas y orígenes*. Madrid: Pirámide.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988a). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, 14, 4-9.

Referencias legales

Departamento Nacional de Planeación. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Bogotá: Autor.

La Carta de Bangkok. (2005). *Carta de Bangkok para la promoción de la salud en un mundo globalizado*. Recuperado de http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/BCHP_es.pdf

Ley 9 de 1979. *Diario Oficial* No. 35308, del 16 de julio de 1979.

Ley 50 de 1990. Congreso de Colombia, 28 de diciembre de 1990.

Ley 60 de 1993. *Diario Oficial* No. 40987 del 12 de agosto de 1993.

Ley 100 de 1993. *Diario Oficial* No. 41.148 del 23 de diciembre de 1993.

Ley 181 de 1995. *Diario Oficial* No 41.679 del 18 de enero de 1995.

Ley 188 de 1995. *Diario Oficial* No. 41.876 del 5 de junio de 1995.

Ley 729 de 2001. *Diario Oficial* No. 44663 del 31 de diciembre de 2001.

Ley 812 de 2003. *Diario Oficial* No. 45231 del 27 de junio de 2003.

Ley 1122 de 2007. *Diario Oficial* No. 46506 del 9 de enero de 2007.

Ministerio de Cultura de Colombia. (2001-2010). *Plan Nacional de Cultura*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

_____. (2002). *Conpes n.º 3162: lineamientos para la sostenibilidad del plan nacional de cultura 2001-2010 “Hacia una ciudadanía democrática cultural*. Bogotá: Autor.

Resolución 4288 de 1996. Ministerio de Salud, noviembre 20 de 1996.

Unesco. (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y del Deporte*. Nueva York: Unesco.

Este libro fue editado por el Grupo Interno de Trabajo Editorial
y la Subdirección de Gestión de Proyectos-CIUP de la
Universidad Pedagógica Nacional, se compuso en caracteres
Minion Pro y fue impreso por Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.,
Bogotá D. C., Colombia.

Más de cuarenta años de investigación educativa del país se expresan hoy en los aportes que la Universidad Pedagógica Nacional ha hecho a través del CIUP. En este proceso, la trayectoria de los grupos de investigación, algunos de los cuales registran su existencia desde 1978, ha evidenciado la amplia y prolífica producción académica de los profesores, la cual ha sido difundida a través de diferentes medios (digitales e impresos) y variados escenarios de discusión.

Con el propósito de hacer un balance de esta producción intelectual y de visibilizar la trayectoria investigativa de los grupos de la Universidad, el Centro de Investigaciones-CIUP, el Grupo Interno de Trabajo Editorial y el Comité de Publicaciones invitaron a los grupos de investigación a formar parte de la Colección CIUP 41 años y finalmente quince grupos de la Universidad atendieron esta iniciativa, que responde a los propósitos establecidos en el *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019: Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz.*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



ISBN: 978-958-5416-84-0



9 789585 416840