

educación
y educadores

Educación y Educadores

ISSN: 0123-1294

educacion.educadores@unisabana.edu.co

Universidad de La Sabana

Colombia

Castro-Carvajal, Julia Adriana; Martínez-Escudero, Leidy Johana; Chaverra-Fernández, Beatriz Elena

La investigación en pedagogía y didáctica aplicada a la educación física

Educación y Educadores, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 411-428

Universidad de La Sabana

Cundinamarca, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428627004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La investigación en pedagogía y didáctica aplicada a la educación física

Julia Adriana Castro-Carvajal

Universidad de Antioquia
Colombia
juliacasmed@gmail.com

Leidy Johana Martínez-Escudero

Universidad de Antioquia
Colombia
lilejme@yahoo.com

Beatriz Elena Chaverra-Fernández

Universidad de Antioquia
Colombia
biatachf@yahoo.es

Resumen

Este texto forma parte de un proyecto de investigación que busca elaborar un estado del arte sobre investigación educativa en educación física, recreación y deporte en Antioquia entre 1998-2009. Este artículo analiza la producción de conocimiento sobre pedagogía y didáctica aplicada en los campos mencionados. Se trata de dar cuenta de aquello que atañe a las concepciones y los modelos pedagógicos y a los enfoques didácticos hallados en las investigaciones educativas revisadas. Los resultados reflejan la coexistencia de una multiplicidad de enfoques teórico-metodológicos desamparados de un debate pedagógico que, a su vez, reflejan un vacío científico en la comunidad académica.

Palabras clave

Actividad de investigación, pedagogía, didáctica, educación física, Colombia. (Fuente: Tesaurus de la Unesco).

Recepción: 2012-04-17 | Aceptación: 2012-11-03

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Castro-Carvajal, J. A., Martínez-Escudero, L. J., Chaverra-Fernández, B. E. (2012). La investigación en pedagogía y didáctica aplicada a la educación física. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, 411-428.

Research on Teaching and Didactics Applied to Physical Education

Abstract

This article is part of a research project designed to compile information on the state of the art in educational research on physical education, recreation and sports in Antioquia between 1998 and 2009. Specifically, it analyzes the production of knowledge on teaching and didactics applied to the aforementioned fields and, in that respect, it attempts to identify what concerns the pedagogic concepts and models, and the didactic approaches found in the educational research reviewed for the study. The findings point to the coexistence of a wealth of theoretical and methodological approaches bereft of pedagogic debate. This, in turn, reflects a scientific gap in the academic community.

Keywords

Research activity, teaching, didactics, physical education, Colombia (Source: Unesco Thesaurus).

A pesquisa em pedagogia e didática aplicada à educação física

Resumo

Este texto faz parte de um projeto de pesquisa que pretende elaborar um estado da arte sobre pesquisa educativa em educação física, recreação e esporte em Antioquia entre 1998-2009. Este artigo analisa a produção de conhecimento sobre pedagogia e didática aplicada nos campos mencionados. Trata-se de dar conta daquilo que se refere às concepções, aos modelos pedagógicos e aos enfoques didáticos encontrados nas pesquisas educativas revisadas. Os resultados refletem a coexistência de uma multiplicidade de enfoques teórico-metodológicos desamparados de um debate pedagógico que, por sua vez, refletem um vazio científico na comunidade acadêmica.

Palavras-chave

Atividade de pesquisa, pedagogia, didática, educação física, Colômbia. (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

En Colombia, así como en América Latina, se ha desarrollado durante las últimas décadas un conjunto de políticas, eventos y organizaciones que, al parecer, han contribuido a conformar los cimientos para la construcción de una comunidad científica en el campo de la educación física, la recreación y el deporte. Lo anterior permite tener como supuesto que estos sucesos son solo indicios de una realidad amplia que, probablemente, tenga muchos matices a la hora de entender el estado del conocimiento y la organización de la comunidad disciplinar en Colombia, relacionada con la investigación educativa en el campo citado, pero que desconocemos debido a la forma fragmentada en que han sido abordados los objetos de estudio (Eisenberg, 2007), las debilidades en la identidad académica del campo y en sus relaciones con la investigación científica (Bracht y Crisorio, 2005), así como la escasa vinculación de los actores-investigadores al debate pedagógico y educativo (Silveira y Tani, 2008).

De otra parte, autores como Flórez y Tobón (2001) han planteado que la educación requiere pensarse a sí misma para construir un cuerpo organizado de conocimientos científicos que aporten alternativas de solución a problemas pedagógicos y educativos, así como recoger lo que sus propios actores han desarrollado.

Por tales razones, el estudio buscó ubicar y describir la producción de conocimiento sobre pedagogía y didáctica alcanzada por los actores del campo educativo por medio de la investigación disciplinar durante el periodo 1998-2009 en Antioquia. Los actores deben entenderse como los docentes investigadores que conforman una comunidad académica en diferentes niveles: docente (en ejercicio o práctico), docente en formación (estudiante universitario) y formador de formadores (docente universitario).

Metodología

Se escogió un diseño mixto con un nivel descriptivo de carácter transversal. La unidad de trabajo

se conformó por fuentes primarias sobre investigación educativa en educación física, recreación y deporte desarrolladas en el periodo elegido, excluyéndose los documentos que contenían investigaciones de tipo biomecánico, ergonómico, biomédico, terapéutico y biotecnológico. Se revisaron 215 documentos en formato de artículos, libros o capítulos de libro, comunicación o resumen en memorias, documentos telemáticos, tesis, monografías y trabajos de grado. Estos escritos se ubicaron en diversas fuentes bibliográficas, bibliotecas, instituciones y universidades del sector público y privado con acceso en Antioquia.

El proceso de recolección de la información se desarrolló a partir de la elaboración de una ficha bibliográfica. Para el control de sesgos en la investigación se realizó una fase preparatoria de los documentalistas y una prueba piloto de la ficha, además de los encuentros para revisar el proceso de recolección. Toda la información recogida fue organizada en una base de datos en la que se revisaba la calidad de los registros. Se referenciaron un total de 213 documentos de investigación educativa en el área, de aproximadamente 11 instituciones de carácter público y privado, entre educativas y gubernamentales, además de las diferentes revistas y bases de datos virtuales.

Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias utilizando el SPSS para los datos resultantes de las preguntas cerradas, y un análisis categorial para los datos arrojados por las preguntas abiertas, organizados previamente en una base de datos elaborada en Excel.

Resultados

Concepciones pedagógicas

Las concepciones pedagógicas se refieren a los enfoques de educación y formación que se encuentran en los proyectos de investigación recuperados. De los 213 registros se evidenció una idea de formación o educación en el 81,2% mientras el 18,8% no

contenían explícitamente estos referentes. De las investigaciones que refieren aspectos formativos o educativos, es decir, 172 estudios, el 43,9% incluían ambas perspectivas, el 38,2% hablaban solo de educación y el 17,9% se referían a la formación. Los datos anteriores nos muestran que la frontera conceptual que poseen los investigadores sobre educación y formación está desdibujada, mezclándose entre ellas, por lo que son escasos los registros posicionados desde uno u otro referente.

Esta diferenciación requiere de una aclaración en cuanto a lo que hemos entendido por educación y formación en este trabajo. Siguiendo a Speck y Wehle citados por Gallo (2010), la educación se entiende como acción desde fuera sobre el hombre, son las medidas necesarias para guiarlo. De otro lado, la formación designa el proceso de desarrollo en el que se manifiesta al exterior algo interior en el intercambio con el mundo. Estos mismos autores advierten que ambos conceptos han sido utilizados históricamente como sinónimos y en la pedagogía de la actualidad no existe un consenso sobre sus fronteras. Es decir, lo que nos muestran los datos es una problemática del desarrollo conceptual del campo pedagógico.

En adelante se realizará una descripción de los enunciados hallados en los registros referidos a educación y formación englobados bajo la denominación de concepciones pedagógicas. Allí emergieron tres nuevas categorías: concepciones educativas, medios educativos e intenciones formativas, siendo las concepciones pedagógicas la de mayor contenido (47%), seguida de intenciones formativas (37%), y medios educativos (16%).

La categoría concepciones educativas surge al observar en las investigaciones reseñadas una noción sobre la educación y formación del sujeto, ya sea que esta constituya el objeto de estudio o se halle implícita en los propósitos de los mismos. A la vez, es posible develar la visión de ser humano que se asume como punto de partida en las concepciones identificadas.

Aparece un conjunto amplio de visiones sobre la educación y la formación aplicadas a la educación física, la recreación y el deporte en Antioquia, evidenciando la dispersión de referentes conceptuales que la comunidad académica ha utilizado. Se encuentra una mayor frecuencia de productos investigativos vinculados con la educación integral (57%), seguidos de la educación corporal (26%), la educación ilustrada (12%) y la educación como práctica política (5%). Este hallazgo coincide con otros estudios a nivel nacional que muestran cómo las diversas corrientes conceptuales por donde han transitado históricamente la educación física, la recreación y el deporte han dejado huella en los discursos y las prácticas de los maestros en ejercicio (Castro, 2005), como también traen consigo variadas concepciones de educación, ser humano, cuerpo y movimiento (Gallo, 2010).

La concepción de educación integral que se configura desde los datos alude a las múltiples dimensiones que forman parte del desarrollo y la constitución de la persona, así como a su integración armoniosa con la sociedad. El siguiente texto nos sirve de ejemplo: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana” (Suárez, Valencia y Durán, 2007). Aquí el ser humano se entiende como la manifestación de un conjunto de dimensiones (cognitiva, física, social, afectiva, cultural), y la educación como aquella encargada de potenciar el adecuado desenvolvimiento de cada una de ellas y de garantizar su integración para formar la totalidad del ser.

Del mismo modo, una tendencia que surge al interior de la perspectiva de la educación integral es la necesidad de educar el cuerpo y el alma, ya sea subordinando el primero al segundo al “inscribir en el cuerpo aspectos morales generadores de ciertos hábitos y actitudes para la vida” (Gallo, 2007a), o haciendo del cuerpo un medio para desarrollar y expresar las dimensiones de la persona, “una educación física que no se preocupa solo por lo deportivo sino también por una formación integral del ser...”

(Valle, 1998). También se advierte la inquietud por salir de la reducción asignada a la relación cuerpo/alma-educación/formación, encontrándose textos que abogan por “seguir auscultando y buscando nuevas formas y sentidos de un cuerpo integral, de tal forma que la afectación desde la educación física se orienta a su corporeidad” (Castro, 2004).

Un segunda perspectiva entre las concepciones educativas es la educación corporal, que se pregunta “¿para qué le sirve a un individuo aprender el movimiento mecánico?, ¿qué lugar ocupa el contenido formativo?, ¿qué tipo de sujetos crea una educación que privilegia el cuerpo-objeto y el movimiento objetivo? Quizás, lo despoja en gran medida de subjetividad y de su carácter formativo” (Castañeda y Gallo, 2008). Se insiste en la formación como “proceso de constitución de subjetividad” (Castañeda, 2009), en un modo de *Epiméleia* corporal que alude al principio de “cuidado de sí” expuesto por Foucault (1990 [1983]), para desarrollar un rasgo de la subjetividad vinculado con “el conocimiento de sí que se logra mediante el movimiento corporal” (Castro, Uribe y Restrepo, 2001).

Desde este enfoque educativo, “el ser humano se constituye simplemente por ser un individuo imperfecto, inacabado, agitado, perturbado y que es un ser necesitado de educación” (Gallo, 2007b). Por tanto, hacerse hombre, formar-se, es el reto de la pedagogía y la educación; “el proceso de humanización es la misión y eje teórico de la pedagogía” (Pino y Mejía, 2008). En esta tarea, la educación corporal, se propone educar la facultad sensible, “valora la emoción, el pensamiento, el sentimiento, la sensibilidad, el deseo, la expresión y la creatividad” (Gallo, 2007b), así como la producción de sentidos “sobre el cuerpo-vivido y las experiencias vividas ya que dejan ver cómo la propia persona experimenta su corporalidad” (Gallo, 2009).

La tercera perspectiva emergente puede asociarse a la educación ilustrada, entendida como los proyectos y las prácticas educativas avaladas por el conocimien-

to de la naturaleza y las ciencias, herederas de los principios modernos desarrollados en el Siglo de las Luces (siglo XVII) que hizo de la educación el lugar paradigmático de transformación de conductas y de sometimiento de voluntades para corresponderse con los cambios sociopolíticos de la modernidad, especialmente aquellos vinculados a los procesos de individualización, ligados íntimamente a las exigencias del naciente capitalismo industrial (Varela, 1988). En este sentido, se encuentran textos como el siguiente: “la educación como el arte de acompañar, incluso seducir, convencer, animar o condicionar procesos de aprendizaje” (Martínez, 2001). De esta manera, el papel asignado a la educación física, tal como lo revelan algunas investigaciones históricas, garantiza “una educación del cuerpo soportada en el conocimiento moderno, fundamentado en los nuevos conocimientos, en las nuevas ideas, en la promesa de felicidad, la idea de libertad, la noción de civilidad, progreso e ilustración” (García, 2007).

Los cánones ilustrados impusieron una concepción productiva del cuerpo, en la cual la educación física “es una estrategia más de la educación, junto con la disciplina y el entrenamiento deportivo” (Pinillos, 2006), un medio “para la educación de la totalidad, la educación física es una de las tareas parciales que corresponden a la educación” (Pinillos, 2006). El despliegue de esta racionalidad corporal configura el “cuerpo enseñado” descrito por Denis (1980) como un cuerpo adiestrado, controlado, entrenado, silenciado y dirigido desde afuera. Desde esta mirada parecen fundadas algunas concepciones identificadas en este estudio que instalan en la educación física la misión de atender el comportamiento motriz y el desarrollo de las conductas motrices.

La educación física “atiende el comportamiento y la conducta del cuerpo individual y social en aspectos como la enfermedad, la higiene, la enseñanza, el movimiento, los juegos, los placeres, la nutrición y la imaginación” (García, 2005). Del mismo modo, algunas concepciones educativas buscan el

desarrollo de las capacidades y habilidades físico-motrices, convirtiendo a estas no solo en el medio para educar sino también en el fin, tal como se observa en estos textos: “una educación que dota al niño de destrezas motrices” (Martínez, 2001) y se “ocupa del desarrollo físico de la persona” (Jiménez, Tangarife y Bermúdez, 2007).

Una cuarta perspectiva se refiere a la educación somática, entendida como una forma de educación por medio del movimiento consciente, en la cual “el ser humano es experimentado por sí mismo desde adentro” (Hanna, 1976, p. 30), como recurso para el autoconocimiento y la formación sensible. Al tiempo que la educación física se incorporaba a la enseñanza como un área que transmitía la experiencia del adiestramiento y el entrenamiento deportivo, se proponían fuera de la escuela prácticas corporales como alternativas que incorporaban los avances de la medicina psicosomática y la neurociencia de la primera mitad del siglo XX y las experiencias de la vanguardia artística desarrolladas a partir de los años sesenta (Pedraza, 2008). Es así como puede hallarse esta corriente en algunas concepciones educativas de este estudio, cuando se busca “abordar desde la formación, la articulación entre emociones, cuerpo y cognición” (Echavarría, 1999), así como el llamado a tomar “herramientas teóricas y prácticas para enfrentar la realidad interna-subjetiva/externa-objetiva del cuerpo a partir del movimiento consciente” (Castro y Uribe, 1998).

Además de la búsqueda de la integración cuerpo/mente por medio del movimiento consciente se encuentra una tendencia vinculada con este enfoque, orientada a apreciar las posibilidades expresivas, cognitivas y reflexivas del cuerpo, “la educación somática aumenta la capacidad expresiva del ser humano y por ende, sus posibilidades comunicativas” (Cevallos, 1998), así como también “un cambio corporal y cognitivo que permite mejorar el conocimiento consciente del cuerpo [...] teniendo la posibilidad de escoger y romper el patrón rígido, inconsciente y habitual” (Castro y Restrepo, 2001).

Por último, se puede reconocer otra perspectiva relacionada con la educación como práctica política influenciada al parecer por la corriente de la pedagogía crítica que en nuestro contexto latinoamericano se desarrolla a partir del pensamiento de Freire (2001 [1993]), para quien la verdadera educación es la praxis, la reflexión y la acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo. Por tanto, frases como “la función de la educación física en la escuela es la formación de ciudadanos” (Velásquez y Sinisterra, 2008) o “la educación es una práctica eminentemente política y ética que no puede ser una mera labor técnica” (Urrego, 2007), manifiestan la concepción de una educación, y dentro de ella la educación física, orientada a la construcción de sujetos sociales con capacidad para actuar y transformar la realidad, en oposición a una educación generadora de sujetos dóciles y útiles para la reproducción social.

Intenciones formativas

El 37% de las investigaciones que hacían referencia a las concepciones pedagógicas mostraban un interés por registrar las intenciones formativas de la educación física. De estos, un 95% se centró en las finalidades y un 5% en exponer algunos principios formativos.

La subcategoría “finalidad” hace referencia a los objetivos en el sentido expresado por Álvarez y González (2002, p. 44): “son la aspiración, el propósito que se quiere formar en los estudiantes” en los diferentes escenarios y niveles educativos. A partir de las finalidades se “reconfigura la forma en que el estudiante piensa sobre sí mismo, cómo se percibe en el mundo y cómo se relaciona con él” (Arredondo, 2008), estas determinan el tipo de hombre que se quiere formar o se ha formado. Las finalidades son la base sobre la cual los investigadores han fundamentado sus estudios y estas hablan de un ideal formativo que se ha construido social y culturalmente. Para esta ocasión, las investigaciones educativas en Antioquia sobre educación física, recreación y deporte reflejan las siguientes tendencias: el

desarrollo humano, el adiestramiento, el disciplinamiento, los valores, alcanzar una meta, la creación de hábitos saludables, generar aprendizajes significativos y la socialización.

El desarrollo humano como la finalidad de la educación de mayor tendencia, está orientado principalmente desde la noción de integralidad, es decir, que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona, entendiendo que la persona está conformada por las dimensiones “ética, espiritual, cognitiva, afectiva, estética, corporal, comunicativa y sociopolítica” (Londoño y Gaviria, 2008), y debe aportarle a cada una de ellas desde las diferentes áreas del conocimiento a fin de lograr una realización plena y completa. Para lograr esto, la formación debe estar basada en las necesidades básicas del ser humano, consideradas fundamentales en los procesos de desarrollo de toda persona, por esto la “formación integra conocimientos, habilidades y valores desde el ser, el hacer, el conocer y el convivir, en función del desarrollo humano” (Urrego *et al.*, 2007).

En esta perspectiva, la educación física se convierte en un medio para aportar al desarrollo de las dimensiones a través del movimiento, elemento dinamizador de la tarea educativa como lo expresa el siguiente texto recuperado: “la educación por el movimiento dentro del contexto de las ciencias de la educación, tiende a configurarse como una ciencia del movimiento humano aplicada al desarrollo de la persona” (Gallo, 2007a). Esta educación pretende que el hombre formado sea independiente, con valores, que se “apropie de los saberes, competencias, actitudes y destrezas” (Jiménez *et al.*, 2007) de tal manera que se convierta en un agente transformador de la sociedad, con la capacidad de resolver los problemas sociales, para lo que el movimiento es una estrategia más.

En esta misma línea encontramos investigaciones interesadas por los valores como finalidad educativa, principalmente desde la educación física. Respeto, inclusión social, tolerancia, libertad, amabilidad, cordialidad, autoestima, autoconfianza

y autocontrol son algunos de los valores más significativos a los que la educación le apunta, siendo cada vez más importantes a la hora de preparar la persona para afrontar el mundo. Allí la educación física desde sus expresiones deportivas, recreativas, artísticas tiene una intención formativa y es “potenciar la autoestima, la solidaridad, la creatividad, la autonomía, la resiliencia, la salud y la felicidad” (Alzate, 2009). “Se habla entonces de formación en la medida en que a través de la educación física, el deporte y la recreación se pretende mejorar valores” (Arango y Muñoz, 2006).

Muy cercano encontramos también la intención de evaluar los procesos educativos por los resultados, donde se orientan unos contenidos específicos sobre los cuales se esperan unos logros establecidos de manera progresiva para la formación de los estudiantes: “La educación tiene un proceso que se mide en su calidad por los resultados obtenidos a través del mismo” (Marín y Meneses, 1998). Esta tendencia hace énfasis en que en la educación las personas siguen un proceso evolutivo, “el individuo se entiende como un ser limitado, con ciertas potencialidades única y exclusivamente en ciertos momentos de la existencia y solo en este sentido se le aplican estímulos externos que han de llevarlo a una progresión psicológica (maduración-evolución) para enfrentarse al mundo” (Bedoya, 1998), por lo que la educación tiene como fin el desarrollo madurativo de todos los estudiantes hasta que tengan los contenidos necesarios para integrarse a la sociedad.

Ahora, el adiestramiento y el disciplinamiento aparecen asimismo como tendencias de la categoría finalidades educativas. Las investigaciones registradas consideran la educación como un proceso de dominación sobre el hombre, sobre el cuerpo. Esta concepción es traída desde el Medioevo, época que impuso prácticas para regular, controlar y contener el cuerpo, porque este era el lugar de los deseos, de las pasiones y de la sensibilidad, por tanto, “el cuerpo está necesitado de una forma externa de intervención, en tanto hay que intervenirlo y adaptarlo a ciertas lógicas” (Suárez y Aguilar, 2007).

De igual manera, la ilustración instauration la racionalidad de la educación, que establece como objetivo capacitar para un accionar racional y autónomo, con el que es posible lograr que los individuos desarrollen sus fuerzas para el endurecimiento, el ejercitamiento, el entrenamiento, la corrección y la domesticación. “Total que la educación aquí y en particular la educación física, es la panacea para el cuerpo ¿cuál cuerpo?, uno que es domesticable, corregible, vacío” (Pinillos, 2006). Tal como se devela en algunos textos producto de investigaciones históricas del siglo XIX, “Desde la dimensión racionalista del cuerpo y del movimiento, las orientaciones educativas de la educación física se concentran fundamentalmente en procesos de enseñanza de técnicas corporales y deportivas, el desarrollo de capacidades físicas y el embellecimiento físico” (Gallo, 2004).

De esta manera, el adiestramiento se visibiliza específicamente desde la educación física “como aquel proceso que pretende una dotación de prácticas corporales, determinadas, instruidas, guiadas y vigiladas” (Galvis, 2009), como el deporte por ejemplo, práctica en la que se dota el cuerpo “de unos elementos teóricos, técnicos y tácticos que permiten una apropiación de un mejor modo de jugar” (Blondón y Martínez, 1998). De allí se desprende “la colonización del deporte y el rendimiento físico sobre la educación física” (Duque, 2009).

La disciplina como tendencia está muy ligada a la anterior, pero marcadamente se ve orientada hacia la obediencia para corregir y nuevamente dominar el comportamiento humano. Lo anterior a través de estrategias y hábitos que permitan “el dominio de la voluntad, el esfuerzo, la concentración y la disciplina” (Vallejo y Restrepo, 2000). Es allí donde aparece también la norma que, desde esta perspectiva, informa el “deber ser” de los individuos; unas reglas determinadas socialmente para construir “un sujeto a quien no se le persuade a elegir, a definir y a organizar su existencia” (García, 2005).

De otro lado, hay algunos trabajos que mencionan la investigación como intención formativa

en el campo educativo, “es asumimos como seres en constante aprendizaje, por lo tanto preparándonos siempre para pensar y preguntar” (García, 2001). Presentan “el asombro, la crítica permanente y la comparación” (Salazar *et al.*, 2003) como principios investigativos y formativos que asumen al hombre como ser en constante aprendizaje, prefiriendo la pregunta a la respuesta.

Medios educativos

La categoría sobre medios educativos surge al identificar en las investigaciones fichadas el conjunto de medios para educar. Se evidenciaron tres tendencias: actividades físico-deportivas (44%), actividades lúdico-recreativas (28%) y prácticas corporales y artísticas (28%).

El anclaje del cuerpo y el movimiento humano en un discurso racionalista y cartesiano han reducido a la educación física, la recreación y el deporte a ser considerados instrumentos de la educación, privilegiando contenidos sin sentido formativo conducentes al cuerpo que se mueve con el fin de conocer y mejorar la capacidad física, adquirir destrezas motoras, desarrollar capacidades y habilidades motrices, es decir, desarrollar competencias prácticas desde un gran repertorio de actividades como formas jugadas, danzas, gimnasia, deportes, entre otras (Gallo, 2005).

De otro lado, la presencia de diversas actividades para estudiar y alcanzar propósitos educativos en las investigaciones reseñadas deja ver vestigios del proceso histórico y social que ha constituido el currículo de estas áreas, en el cual han ingresado múltiples contenidos y prácticas que coexisten, aun siendo opuestas entre ellas (Kirk, 1990), tal como se observa en los párrafos siguientes:

En primer lugar, las actividades físico-deportivas son consideradas en los estudios reseñados como medios para alcanzar o mejorar la salud, educar en valores y moldear la persona. “La Educación Física

contribuye desde la actividad física a la salud de las personas” (Rincón y Gómez, 2001), además, las modalidades deportivas “tienen una función educativa en la medida en que ponen sobre el deporte valores y funciones como autocontrol, autoexpresión, juego limpio, perseverancia, expresión estética, esfuerzo, equilibrio, entrega, superación” (Gallo, 2007a).

Las actividades físico-deportivas develan el acento que ha tenido la educación física en las últimas décadas con el fin de moderar el énfasis tradicional en la condición física y el deporte, ocupados únicamente del rendimiento y los objetivos conductuales. Estas perspectivas buscan orientar los discursos y las prácticas curriculares hacia la salud y el deporte educativo (aprendizaje de valores a través del deporte) con el propósito de dar respuesta al “reto de hacer a la educación física y el deporte, verdaderas empresas educativas” (Devis y Peiró, 1997, p. 15).

Por su parte, el sentido que portan las actividades lúdico-recreativas en las investigaciones educativas es ser las estrategias ideales para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar la convivencia. “El juego es un medio para potencializar los procesos educativos, en especial con estudiantes que tienen problemas de aprendizaje (Rueda y Arbeláez, 1998), a la vez que genera aprendizajes significativos ya que si “la educación está atravesada por el juego recibe mayor ganancia y por ende, es la estrategia necesaria para la formación de los niños” (Cardona y Arenas, 2001). La recreación, por su parte, “pretende aportar al desarrollo integral desde lo cognitivo, motriz y socio-afectivo” (Martínez, Osorio y Cifuentes, 1998), del mismo modo que “cumple una función social y política, específicamente para el fomento de la convivencia pacífica” (Pérez y Geleano, 1998).

En términos generales, lo lúdico-recreativo designa el acto libre y voluntario que no busca una finalidad sino que tiene como fin a ella misma, limitada por el espacio y el tiempo. Es decir, recoge la po-

sibilidad del ser humano de ejercer su libertad para la creación espiritual, filosófica, social y humanística (Puig y Trilla, 1996). No obstante, en los hallazgos de este estudio se entiende más como un medio placentero de alcanzar logros educativos, definidos desde afuera del sujeto y orientados especialmente a la educación en valores.

Por último, las prácticas corporales y artísticas aluden a las experiencias que privilegian la vivencia, la creatividad y la facultad sensible como mediaciones que configuran la subjetividad y favorecen la cohesión del yo, dotándolas de un sentido pedagógico. “La danza se ha convertido en una forma particular para hacer de la vida un experiencia sensible, artística y creativa que le ha permitido ocuparse de sí mismo y lo ha llevado a crear mayor conciencia de sí” (Gallo, 2008). Es así como “las prácticas corporales y artísticas son constitutivas de subjetividad” (Castañeda, 2009), desde las cuales “se hace un acercamiento al propio cuerpo, al de los demás y al entorno, es decir se convierte en una pedagogía que integra al sujeto” (Castañeda, 2004).

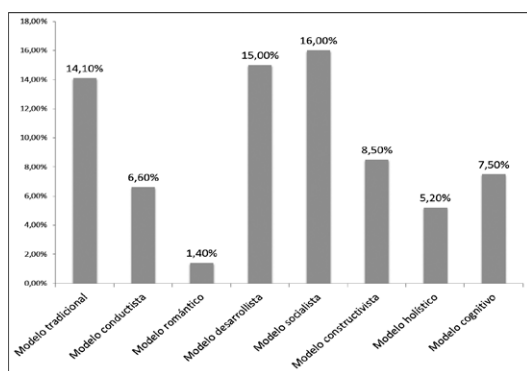
Modelos pedagógicos

La categoría “modelos pedagógicos” se constituye como una representación simbólica de la realidad educativa ubicada siempre desde un paradigma histórico determinado que tiene por objetivo bajar a la realidad educativa las construcciones conceptuales y reproducir idealmente el proceso enseñanza-aprendizaje. Es un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico para conservarlo, innovarlo, producirlo o recrearlo por medio de la estructuración de procedimientos para la enseñanza. Indagamos entonces en las investigaciones educativas en el área por aquellos modelos pedagógicos que subyacen en ellas.

Tomamos la definición y clasificación de Rafael Flores Ochoa (1998) por ser la más generalizada entre la comunidad educativa colombiana, a la cual le

incluimos los modelos constructivista, cognitivo y holístico que tienen vigencia por cuanto han sido reconocidos por las instituciones como modelos que responden a las expectativas del contexto, del mundo actual. A continuación entonces presentamos la frecuencia de cada uno de los modelos por los cuales indagamos (Figura 1):

Figura 1. Modelos pedagógicos



La Figura 1 nos muestra el predominio del modelo socialista, el cual concibe la formación con un interés puesto totalmente en el individuo y su personalidad para contribuir al desarrollo histórico-cultural. Su currículo está basado desde una perspectiva dialéctica entre teoría y práctica acudiendo a la crítica, la reflexión, la participación activa del estudiante, la emancipación y el cambio. El docente en toda esta estructura es considerado como un líder que apoya y dimensiona los procesos educativos. El fin último de la educación es solucionar los problemas sociales a partir de la formación de seres más críticos y propositivos desde formas de enseñar que hagan de la clase un espacio crítico, de expresión de los estudiantes, de sus formas de pensar.

En un segundo lugar encontramos el modelo desarrollista ligado a las concepciones progresistas de la educación y a la idea de superación de etapas intelectuales, psicológicas, madurativas para alcanzar una meta como persona, como individuo y como ciudadano. El maestro está allí para acompañar y estimular ese proceso de ascenso de nivel y de etapas. Con Piaget y Dewey, este modelo plantea que la meta es el afianzamiento y desarrollo de las estructuras mentales del individuo, de acuerdo con las condiciones y necesidades de cada uno.

Le sigue en frecuencia el modelo pedagógico tradicional, anclado en los planteamientos de la tradición metafísica-religiosa del Medioevo, y posteriormente con las ideas de la modernidad. Aquí la formación se logra a través de la razón y la moral, pilares para moldear la conducta de las personas, la voluntad, el disciplinamiento y las virtudes, configurando un “deber ser” donde el maestro enseña y llena de conocimientos al alumno que se encuentra vacío. Este modelo le da gran importancia al conocimiento racional de las disciplinas. Allí se instaura un poco el deportivismo de la educación física con movimientos mecánicos, las repeticiones, los aprendizajes por memoria, el disciplinamiento y el interés por dominar el cuerpo.

Los modelos conductista, romántico, constructivista, holístico y cognitivo podemos decir que hacen parte de los primeros modelos alternativos abordados en el área pero que han contado con una baja acogida por la comunidad académica en los estudios revisados.

Lo anterior da cuenta del interés de la comunidad académica en los últimos años por abandonar aquella herencia militar de la educación física enmarcada en una corriente tradicionalista, pero que aún no abandona; del auge de la pedagogía crítica junto con las ideas de formación que han surgido con la teoría del desarrollo humano, la educación en valores, la educación para alcanzar una meta, como se identificó en las intenciones formativas y las concepciones educativas. No está de más mencionar que esto responde a todo un movimiento de reflexión en el área frente a las maneras de hacer de la educación física, y una defensa por el saber que esta constituye desde la práctica, principalmente por parte de los docentes en formación que se enfocan en reflexiones sobre los procedimientos para la enseñanza.

Perspectivas didácticas

Para dar cuenta de los desarrollos y las perspectivas didácticas que se han abordado en la inves-

tigación en educación física, recreación y deporte en Antioquia, es necesario en primer lugar acercarnos a la concepción de didáctica que ilumina este análisis.

La concepción alrededor del campo conceptual de la didáctica se ha debatido entre dos perspectivas, una de ellas propone la didáctica como una disciplina autónoma en su construcción teórica, y otra que la determina como la aplicación de técnicas educativas que materializan las concepciones pedagógicas y formativas, es decir, la didáctica hace parte de la pedagogía, la pedagogía está inmersa en la formación y la formación está determinada por la sociedad. Es por esta relación de interdependencia que se concibe la didáctica como una disciplina que permite la materialización de la intencionalidad formativa y pedagógica y, como lo plantea Carrasco (2004, p. 19), su objeto se define “en el trabajo que pone en relación al que enseña y al que aprende”.

Para Álvarez y González la didáctica es:

La disciplina que estudia el proceso docente educativo. Mientras la pedagogía estudia todo tipo de proceso educativo en sus distintas manifestaciones, la didáctica atiende solo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal especializado, los docentes. En consecuencia, la didáctica es una rama de la pedagogía (2002, p. 18).

El proceso de enseñanza-aprendizaje no se limita a la acción del docente (enseñar) y la del estudiante (aprender) sino que está mediado por los contenidos provenientes de la cultura; por esta razón consideramos importante referirnos al proceso docente educativo, el cual incluye el de enseñanza-aprendizaje desde una visión mucho más compleja.

Este proceso docente lleva consigo un entramado de situaciones que lo hacen posible, para analizarlas es necesario identificar los componentes de la didáctica. Para Álvarez y González los componentes de la didáctica son:

El problema, la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla

un proceso para su transformación. El objetivo, el propósito, la aspiración que el sujeto se propone alcanzar en el proceso para que, una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema. El contenido, los diferentes objetos de las ciencias seleccionados para desarrollar el proceso. El todo, la organización interna del proceso docente educativo en tanto procesos de comunicación y acción; son los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto, a lo largo del proceso docente. Los medios, herramientas que se utilizan para el desarrollo del proceso. La forma, organización que se adopta desde el punto de vista temporal y organizacional en la relación docente-discente para desarrollar este proceso. La evaluación, constatación periódica del desarrollo del proceso, de modificación del objeto (2002, p. 33).

Todos los componentes actúan sinérgicamente permitiendo un adecuado desarrollo del proceso educativo y una interacción constante con el medio. Esta taxonomía nos permite comprender la complejidad de la formación, pero a la vez podemos centrar la mirada en uno o varios de sus componentes.

En esta investigación indagamos sobre los elementos didácticos a partir de sus componentes, por tanto logramos, en términos porcentuales, identificar los elementos de la didáctica que más se presentan en las investigaciones educativas (Figura 2).

Figura 2. Didáctica



A partir de los datos revisados en la dimensión de la didáctica podemos inferir que la mayor preocupación que han tenido los investigadores al respecto se centra en encontrar, probar, mejorar o

proponer estrategias metodológicas que favorezcan su proceso docente-educativo, a la vez que sobresale la relación docente-alumno como un aspecto íntimamente ligado al anterior en el acto didáctico.

Por estrategias didácticas entendemos que son las formas que emplea el profesor, no solo referidas a la organización de la clase en términos de agrupamientos, o los papeles desempeñados por los estudiantes, sino elementos como el ambiente de la clase, la disposición y el lenguaje del docente. En palabras de Renzi, “Son las formas de enseñanza diseñadas y puestas en práctica atendiendo a los particulares requerimientos del grupo de alumnos, de la variedad de contextos, espacios, tiempos, recursos, de la institución y las características específicas de los contenidos” (2009, p. 11).

En esta línea encontramos en las investigaciones una búsqueda por mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje a partir de desarrollos metodológicos participativos y diversos. Un ejemplo de ello es la investigación de Alzate y Echavarría (2001) quienes estudiaron cómo las estrategias y concepciones de los docentes influyen en la formación integral de los estudiantes. Asimismo, encontramos de manera recurrente que los resultados de las investigaciones están encaminados a generar propuestas de intervención didáctica para mejorar determinados aspectos de la educación física, como es el caso del estudio realizado por Tamayo (2008) quien propone el atletismo como una herramienta útil para que los docentes trabajen las habilidades básicas del movimiento (lanzar y recibir) y así mejorar la motricidad y la calidad de vida de niños con discapacidad intelectual.

En general, las investigaciones educativas que proponen estrategias metodológicas procuran que los estudiantes sean más partícipes de su proceso educativo y de “manera progresiva vayan asumiendo una mayor autonomía en los procesos que tienen lugar en las clases” (Hernández y Velázquez, 2010, p. 88).

En segundo nivel de relevancia se presenta en las investigaciones educativas un interés por indagar la relación docente-alumno. Estas relaciones pueden ser entendidas de diversas maneras según la idea de educación y formación que tenga el docente y, por tanto, el enfoque curricular que determine su práctica pedagógica, como lo plantea Díaz (2003): “La vida del aula se materializa en las relaciones pedagógicas profesor-alumno que en ella se producen, por lo que en sí constituye un fenómeno social complejo” (p. 47).

Un elemento determinante en estas relaciones está vinculado a la comunicación como proceso fundamental en la enseñanza. Esta comunicación pedagógica no solo se presenta en el plano oral, sino que hay otros lenguajes que van a influir en el desarrollo de las clases y el logro de los objetivos. La investigación realizada por Quintero y Rivera (2009) corrobora esta premisa concluyendo que el tipo de comunicación pedagógica que se establece en la relación docente-alumno determina el logro de la intencionalidad educativa de la clase de educación física.

Como lo plantea Bayón (2003), cuando el maestro comunica con su lenguaje, no solo está transmitiendo información “sino que a su vez puede estar interactuando para mantener la comunicación o para imaginar otras realidades. Siempre se cumple una o varias funciones, pero lo que es imposible es no comunicar, siempre se comunica, no existe la neutralidad porque el lenguaje está unido al pensamiento y a la emoción” (p. 42).

Esta comunicación entre profesor-alumno puede estar vinculada a los estilos de enseñanza que se abordan en el proceso educativo y, por tanto, a la relación entre los docente y los estudiantes. Los estilos de enseñanza participativos son más favorecedores del diálogo y la interacción. La investigación de Uribe, Vergara y Molina (2004) concluye que la utilización de estilos de enseñanza participativos basados en el trabajo en grupo y la solución de problemas “potencian la integración, el dialogo, la cooperación, la

pregunta, el desarrollo de ideas, el goce, la alegría, la solidaridad, el entusiasmo y la autonomía”. En este sentido, la relación entre las estrategias metodológicas, la comunicación y los estilos de enseñanza configuran los elementos del acto didáctico más relevantes en los estudios de la investigación educativa.

Conclusiones

El estado del arte desarrollado da cuenta de una multiplicidad de aproximaciones conceptuales sobre la educación, las intenciones formativas, los medios usados para educar, los modelos pedagógicos y los componentes didácticos elegidos, al parecer como resultado de la influencia de corrientes diversas que han circulado en el campo de la educación física, la recreación y el deporte. A la vez, revela en las intenciones formativas y los modelos pedagógicos implementados el predominio de una idea lineal de formación que va siempre en ascenso y que permite alcanzar un ideal de ser humano bien educado, independiente, con valores que impacten la sociedad, pero al mismo tiempo un ser humano domable, obediente y corregible.

Los resultados coinciden con el estudio de Eisenberg (2007) sobre la investigación educativa en México entre 1982 y 2004, en el cual se encontró, además de la multiplicidad de conceptos asociados al campo, una incipiente estructura y organización de los investigadores. De igual forma Silveira y Tani (2008) en Brasil, a partir de un análisis de contenido de la *Revista Brasileira de Educação Física y Deporte* entre los años 1986 y 2004, identificaron debilidades en la identidad académica y, al mismo tiempo, una

imperativa necesidad de los investigadores de sustentar científicamente el quehacer del campo profesional, pero desde una amplia dispersión de objetos de estudio y una débil vinculación de los avances en el debate pedagógico y educativo. Por su parte, los resultados aquí expuestos se inscriben en la misma problemática develada en la compilación realizada por Bracht y Crisorio (2005) en Brasil y Argentina sobre la identidad y los desafíos del campo en la cual se revelan algunos problemas de la constitución del campo como práctica social y sus implicaciones en la escuela y en la formación profesional debido a la alienación histórica de su saber al discurso de la ciencia y al distanciamiento entre teoría y praxis.

Las limitaciones del estudio se relacionan con el alcance descriptivo del mismo, por lo cual se recomienda continuar hacia un nivel correlacional e interpretativo, teniendo en cuenta las condiciones de producción y la apropiación social del conocimiento. Además, es necesario continuar con la validación de la ficha bibliográfica utilizada para posteriores estudios con el fin de controlar las deficiencias halladas en las fuentes primarias consultadas, las cuales evidenciaron problemas en la formación científica de los actores-investigadores.

El alcance del estudio radica principalmente en la recuperación del conocimiento acumulado en el campo ya que no se dispone de estudios sistemáticos a nivel regional que informen acerca de la situación en la producción del conocimiento científico. Además, este estudio se convierte en el hilo orientador tanto de futuras investigaciones como de lineamientos curriculares para la formación de profesionales y licenciados en el campo.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Alzate, M. (2009). *Las expresiones motrices como portadoras de relaciones de poder en la escuela: la clase de educación física y el descanso*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia.
- Alzate, R. y Echavarría, N. (2001). Concepciones y estrategias didácticas de los educadores del área de Educación Física que contribuyen con la formación y desarrollo integral del estudiante del Colegio de San Ignacio. (Tesis especialización en Gestión de Procesos Curriculares). Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín.
- Arango, C. y Muñoz A. (2006). El deporte y la recreación como estrategias de empoderamiento en población desplazada. *Revista Educación Física y Deporte*, 25 (2), 67-78.
- Bedoya, O. (1998). Competencia motriz y conocimiento: un objeto de estudio. *Revista Educación Física y Deporte*, 20 (1), 53-58.
- Blandón, M. y Martínez, H. (1998). Pedagogía proposicional del fútbol. Un nuevo enfoque para la formación táctica. *Revista Educación Física y Deporte*, 22 (1), 117-128.
- Cardona, F. y Arenas A. (2001). *Propuesta pedagógica basada en el juego para niños en edad escolar*. (Trabajo de grado de pregrado). Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.
- Castañeda, G. (2004). Cuerpo y vivencia: un encuentro consigo mismo. Un acercamiento desde la biodanza. *Revista Educación Física y Deporte*, 23 (2), 61-77.
- Castañeda, G. (2009). *Vivencia de prácticas corporales artísticas: allegar-se al cuerpo vivido desde las expresiones dancísticas*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.
- Castañeda, G. y Gallo, L. (2008). Narrativa corporal: una experiencia vivida a través de la danza. *Revista Lúdica pedagógica*, 1 (13), 73-81.
- Castro, J. y Uribe, M. (1998). La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. *Revista Educación Física y Deporte*, 20 (1), 31-43.
- Castro, J., Uribe, M. y Restrepo, P. (2001). Manejo del dolor de espalda a través del movimiento consciente, estudio de caso. *Revista Educación Física y Deporte*, 21 (2), 51-61.
- Castro, J. (2004). Pedagogía de la corporeidad y potencial humano. *Revista Educación Física y Deporte*, 23 (1), 7-17.
- Cevallos, D. (1998). *Autoconsciencia y salud una perspectiva desde la educación somática* (Texto inédito).
- Duque, H. (2009). Percepción de los y las estudiantes de educación básica y media sobre la clase de educación física en Antioquia. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 18 (1), 77-86.

- Echavarría, R. (1999). *Concepciones y estrategias didácticas de los educadores del área de Educación Física que contribuyen con la formación y desarrollo integral del estudiantes en el Colegio San Ignacio*. (Trabajo de grado de especialización). Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gallo, L. (2004). Una mirada de la corporalidad en la formación. Un siglo de vida en Medellín. *Colombia un siglo de Vida en Medellín*. 1 (1) (pp. 1-12) Medellín: Alcaldía de Medellín y Fundación VIZTAZ.
- Gallo, L. (2007a). Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia. En *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física un campo en construcción* (pp. 45 - 69). Medellín: Funámbulos Editores.
- Gallo, L. (2007b). El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. *Educación, cuerpo y ciudad* (pp. 69-91). Medellín: Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- Gallo, L. (2007c). La educación física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. *Revista Lúdica pedagógica*, 2 (12), 5-6.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Revista Estudios pedagógicos XXXV* (Valdivia-Chile), 35 (2), 231-242.
- Galvis, N. (2009). Prácticas corporales: un despliegue del cuerpo en la tensión de lo formal y lo informal. *Revista Educación Física y Deporte*, 28 (2), 13-21.
- García, C. (2001). Estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo. *Uni-Pluri/versidad*, 1 (1), 57-60.
- García, C. (2005). Las recreaciones en la educación física. Una experiencia estética de hábitos de vida moral, Medellín 1800-1850. *Memorias Primer Congreso Latinoamericano y segundo congreso Colombiano de la Historia de la Educación Física* (Evento Académico). Bogotá.
- García, C. (2007). Apropiación de las ideas modernas en los discursos de la educación física en el ámbito escolar de la ciudad de Medellín 1812-1899. *Revista Lúdica Pedagógica*, 12 (2), 55-56.
- Jiménez, J., Tangarife y Bermúdez, D. (2007). *Media técnica en educación física con énfasis en acondicionamiento físico para la Institución Educativa Centenario Ignaciano Toscana*. (Trabajo de grado de pregrado). Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.
- Londoño, J. y Gaviria, E. (2008). *Factores que relacionan la enseñanza de la Educación Física, con la formación integral de las alumnas de la básica primaria de la IE Santo Ángel de la ciudad de Medellín con el fin de plantear el área como eje transversal en el currículo de la institución*. (Trabajo de grado de pregrado). Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.
- Marín, W. y Meneses, F. (1998). *Propuesta pedagógica de formación de valores de la Educación Física para los estudiantes de la básica primaria del Colegio de Educación Integral ABC del Municipio de Bello, Antioquia*. (Trabajo de grado de pregrado). Universidad Católica de Oriente.
- Martínez, D., Osorio, E. y Cifuentes, C. (1998). Indagación y competencia motriz: desarrollo de habilidades de pensamiento a partir de la dimensión motriz (Texto inédito).

- Martínez, E. (2001). *Reconfiguración de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las expresiones motrices teatrales, en el área de educación artística de la básica primaria en la Escuela Popular de Arte, en el periodo 1995-2000*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.
- Martínez, J., Higuera, G., Urrego, M., Henao, M. y Toro, A. (1999). Tejiendo nuestra vivencia. *Revista Educación Física y Deporte*, 20 (2), 67-77.
- Pérez, R. y Geleano, A. (1998). Juegos estacionarios de piso y pared, una acción libre, pedagógica, una alternativa para una mejor convivencia social. *Memorias del VII y V Congreso Nacional de Educación Física y Recreación*. (Evento académico). Bogotá.
- Pinillos, J. (2006). La educación física y el deporte en Colombia, una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991. *E.F. Deportes* [Revista Digital], 93. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd93/colombia.htm> [Fecha de consulta: marzo 10 de 2012].
- Pino, J. y Mejía, D. (2008). *Estudio sobre el factor docente propuesto para el proceso de autoevaluación del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en educación física recreación y deporte*. (Trabajo de grado de pregrado). Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.
- Quintero, D. y Rivera, A. (2009). Los efectos sensibles en la clase de educación física, un estudio de caso. (Trabajo de grado de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Rincón, P. y Gómez, N. (2001). *La educación física en la escuela primaria: un asunto serio*. (Trabajo de grado de pregrado). Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.
- Rueda, M. y Arbeláez, G. (1998). *Psicopedagogía de la educación física: el juego como favorecedor del aprendizaje*. (Trabajo de grado de especialización). Universidad Cooperativa de Colombia.
- Salazar, S., Urrego, L., Peralta, H., Roldán, M., Euler, F., García, C. (2003). Consideraciones iniciales acerca de la experiencia de formación en investigación. Semillero el sutil oficio de investigar del Instituto de Educación Física 1999-2002. *Revista Educación Física y deporte*, 22 (1), 19-27.
- Suárez, N., Valencia, A. y Durán, P. (2007). Las expresiones motrices como herramienta potenciadora de las dimensiones del desarrollo humano en la básica primaria. (Trabajo de grado de especialización). Universidad de Antioquia.
- Suárez, G. y Aguilar, R. (2007). La solución mental y la solución motriz en escolares de ambos sexos de 4º, 5º y 6º, y sus implicaciones en la enseñanza de los juegos colectivos. *Revista Educación Física y Deporte*, 26 (1), 73-85.
- Uribe, I., Vergara, E. y Molina, V. (2004). La pedagogía de la motricidad como estrategia de promoción de la salud. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.
- Urrego, L. (2007). Educación física escolar, el sentido formativo de una área que no cuestiona la tradición. *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción* (pp. 207- 225). Medellín: Funámbulos Editores.

- Urrego, A., Sepúlveda, N., Álvarez, E. y Restrepo, A. (2007). Evaluación del programa curricular y las prácticas pedagógicas de la licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. *Revista Educación Física y Deporte*, 26 (1), 23-31.
- Valle, L. (1998). El cuerpo expresivo en la escuela. Una propuesta de formación integral que busca incluir la expresión corporal como eje transversal de la enseñanza de la educación física. (Trabajo de grado de pregrado). Universidad de Antioquia.
- Vallejo, G. y Restrepo, L. (2000). La actividad musical y la actividad deportiva como instrumentos del desarrollo cognoscitivo. *II Congreso Iberoamericano de Ciencias del deporte*. (Evento académico). Guatemala.
- Velásquez, S. y Sinisterra, E. (2008). Percepción de los padres de familia frente al proceso formativo de sus hijos, en la escuela de iniciación en fútbol del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. (Trabajo de grado de pregrado). Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Fuentes secundarias

- Álvarez, C. y González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.
- Arredondo, C. (2008). *Discursos sobre el cuerpo*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de México.
- Bayón, P. (2003). Los recursos del actor en el acto didáctico. En Gómez, M. y Lucena, R. (eds.), *Didáctica General* (pp. 33-42). Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Bracht, V. y Crisorio, R. (2005). *La educación física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones Al margen.
- Castro, J. (2005). ¿Cuáles son los significados y manifestaciones asignadas a la educación física? *Sentidos de la motricidad en el escenario escolar* (pp. 103-115). Medellín: Grupo de investigación Estudios de Educación Corporal.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós.
- Devis, J. y Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Díaz, T. (2003). La interpretación histórico-cultural de la transposición didáctica como puente de emancipación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista Praxis*, (3), 37-56. Recuperado de: www.revistaprxis.cl
- Eisenberg, R. (2007). *Corporeidad, movimiento y educación física. Estudios conceptuales*. México: Consejo Mexicano de Investigación educativa. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/c/media/portales/area/educacion/inc/doc/Tomol_Corporeidad.pdf [Fecha de consulta: diciembre 10 de 2011].

- Flórez, R. y Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: McGraw Hill.
- Foucault, M. (1990 [1983]). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2001 [1993]). *Política y Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- Gallo, L. (2005). Teoría de la formación categorial: ruta de análisis didáctico para la educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, 24 (1), 7-23.
- González, E. (s.f.). *Acerca de los conceptos que un profesional dedicado a la docencia universitaria podría saber*. Disponible en: http://www.aulahumanos.com/index.php?option=com_content&view=article&id=118:modelos-pedagogicos&catid=45:modelos-pedagogicos&Itemid=63 [Fecha de consulta: marzo 10 de 2012].
- Hanna, T. (1976). The Field of Somatics. *Somatics Magazine-Journal of the Mind/Body Arts and Sciences*, 1 (1), 30-34. Disponible en: <http://somatics.org/library/htl-fieldofsomatics.html> [Fecha de consulta: marzo 10 de 2012].
- Hernández, J. y Velásquez, R. (2010). El currículo de educación física: aprendizajes clave y desafíos para la didáctica de la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 34, 83-89.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pedraza, Z. (2008). De la educación física y el uso de sí: ejercicios estético-políticos de la cultura somática moderna. *Movimiento*, 14 (02), 13-37.
- Puig, P. y Trilla, J. (1996). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Renzi, G. (2009). Educación física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 50. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2663Renzi.pdf> [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].
- Restrepo, B. (1996). Investigación en educación. *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Icfes-Ascun.
- Silveira, S. y Tani, G. (2008). Educação física como área de conhecimento na escola de educação física e esporte da USP: um estudo da sua trajetória e constituição a partir do seu periódico institucional. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 22 (1), 35-44. Disponible en: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v22n1/v22n1a3.pdf> [Fecha de consulta: marzo 10 de 2012].
- Varela, J. (1988). *La educación ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles*. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003464.pdf> [Fecha de consulta: febrero 1 de 2012].
- Vásquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.