UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN

PARADIGMAS DEL MOVIMIENTO HUMANO DEL ÁREA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA QUE PREDOMINAN EN LAS ACTIVIDADES CURRICULARES DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN

MEMORIA PARA OPTAR AL TITULO DE PROFESORA EN EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN

AUTORA: MARCELA PAOLA MAGDALENA VALDERRAMA MUÑOZ
PROFESORA GUÍA: Dra. ELISA ARAYA CORTEZ

SANTIAGO DE CHILE, SEPTIEMBRE DE 2021

Autorizado para
Sibumce Digital

AUTORIZACION PARA REPRODUCCION SIBUMCE

2021, Valderrama Muñoz.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

DEDICATORIAS

Dedico esta tesis:

A mi abuela.

Flor María, mi abuelita. Mi mamá de crianza de toda la vida, hasta el día hoy. Ella, mi apoderada de liceo, quien me enseñó a perseverar y a ser prolija en mis deberes. Sus palabras de sabia experiencia han fortalecido este proceso de muchos desafíos.

A mis padres:

Teresa y Jesús. Incondicionales siempre, pero con mucha sabiduría; recibí de él y de ella, la vida y también todo el amor y el apoyo que una hija puede y debe recibir. A ella y a él dedico este hermoso trabajo que es el fin de una etapa, pero el inicio de una nueva vida de grandes desafíos que la vida misma, me presentó.

A mis hijos e hija:

Mariano, Manuel y Martina, quiero ser para ellos y para ella "solo" un ejemplo a seguir, una mujer y madre que se posiciona en el mundo con autoridad, perseverancia, dedicación y resiliencia; quiero dedicarles todos mis esfuerzos y largas horas de lectura; porque este trabajo no constituye solo un proceso personal, sino también, un proyecto de familia… y para mis tres amores dedico este *"fin"* de un ciclo y el *"inicio"* de una nueva vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a:

Mis padres, por su incondicional apoyo, siempre y en cada uno de los momentos difíciles de mi vida y de este proceso universitario. Gracias por creerme en mí y darme las fortalezas para emprender por segunda vez un proceso de formación universitaria, largo y lleno de desafíos. Mil gracias papá por tener siempre las palabras adecuadas y por haberme enseñado a ser la mujer y madre que soy hoy. A mi madre, que ha sabido acompañar siempre todas mis experiencias, mil gracias y más. Agradezco que me hallas llevado a tu lugar de trabajo cuando era pequeña, verte hacer clases y entrar a tus aulas, fueron las fotografías de vida más significativas y fueron lo que siempre había querido ser, profesora; por elección consciente y vocación.

Teresa Muñoz y Jesús Valderrama

Agradezco a:

Los abuelos paternos, quienes me han acompañado, prácticamente desde siempre, toda mi vida, ambos profesores, ejemplos de superación, profesionalismo y entrega a la educación… Gracias por acompañar la crianza de mis hijos, de forma incondicional, por ellos y para ellos. Gracias por su eterno apoyo.

Sara y Manuel

Agradezco a:

Mi profesora guía, y a la vida misma y a sus circunstancias, de haberme puesto al lado de tremenda profesora. Gracias profesora por sus enseñanzas, la simpleza de esas palabras que un día me dio…cuando creí que todo se desmoronaba…. había que esperar. Gracias por tremendas oportunidades y por el bagaje de conocimiento entregados por usted, dentro y fuera de las aulas; de esa bella casa de estudios, UMCE. Mil gracias.

Profesora Elisa Araya Cortez

Agradezco a:

Mis compañeras y compañeros…, en especial a la generación del 2016, y a todas las generaciones por la cuales pasé, desde ese año al 2020, todas; todas ellas me recibieron y la experiencia fue increíble. Especialmente a mis compañeras y compañero, que me acogieron y acompañaron en tremenda experiencia universitaria.

Danitza, Jesús y Michelle

Agradezco a:

Profesores y Profesoras de esta casa de estudios, profesores de la especialidad que en verdad marcaron y dieron real significado a la labor y al quehacer docente del profesor y profesora de educación física. Y muy agradecida a todas y todos los administrativos y profesores del área pedagógica que hicieron posible hacer “educación y universidad” en un contexto de crisis mundial, de pandemia, de encierro, de nuevas exigencias. Simplemente, gracias….

Académicos y Administrativos de la UMCE

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
DEDICATORIAS	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1. Antecedentes del problema ……...……	9
2. Definición del problema de investigación ……	14
3. Objetivos de la Investigación: General y Específicos ……...	15
4. Justificación de la Investigación ……...……	16
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	17
1. Enfoques y Modelos Educativos ……	17
2. Enfoques y Modelos Educativos en Educación Física ……	19
3. Tres paradigmas del movimiento humano según Benilde Vásquez ……	28
3.1.Paradigma Biomotriz ……...…….	30
3.2.Paradigma Psicomotriz …….	30
3.3.Paradigma Expresivo ……	31
4. Educación Física y Pedagogía sociocrítica v/s Praxeología Motriz ……	32
4.1.Pedagogía Sociocrítica de Paulo Freire y Henry Giroux ……	32
4.2.Praxeología Motriz de Pierre Parlebas …….	37
4.3.Modelos Educativos Emergentes en la Educación Física ……	40
4.4.La Formación del profesor y profesora de educación física bajo ciertos paradigmas ……	43

5. Modelo Educativo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) ……. 49
5.1.Referentes Epistemológicos del Modelo Educativo UMCE …… 51
5.2.Principios del Modelo Educativo UMCE ……..... 53
5.3.Ámbitos de Formación desde el nuevo Modelo Educativo UMCE …… 55
6. Proceso de Re-Diseño Curricular de la Malla de la Carrera de Pedagogía en Educación Física en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) ……... 58
7. Perfil de Egreso Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación 58
8. Caracterización de la malla actual del año 2018 de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación …… 60

CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO 63

1. Definición y justificación del enfoque de investigación …… 63
2. Nivel y diseño de investigación ……. 65
3. Muestra ……. 67
4. Técnicas de producción de información ……...……...…….. 71
4.1.Teoría Fundamentada …….. 71
4.2.Software Qualitative Data Analysis Atlas.ti 8 ……. 73
4.3.Tabla código-documento ……. 76
5. Tratamiento de los datos …… 77
5.1.Etapa Introductoria: delimitar/recopilar y buscar/retroalimentar …… 77
5.2.Etapa Principal: organizar, codificar/categorizar y cruzar datos…..... 80

CAPITULO IV: PRESENTACION DE LOS RESULTADOS 94

1. Presentación de los resultados obtenidos ……... 94
   1.1. Etapa Final: analizar/graficar y elaboración de redes ……. 94
   1.2. Análisis de resultados en contraste con temáticas de Formación Inicial Docente en el área de Educación Física……... 118

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN 121

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 129

LISTADO DE TABLAS

TABLA N°1	Tres grandes paradigmas educacionales	18
TABLA N°2	Visión del cuerpo de acuerdo a tres perspectivas del desarrollo humano	29
TABLA N°3	Pedagogía Fronteriza (PF) de Giroux	34
TABLA N°4	Investigaciones y contenidos en EF desde la perspectiva de la pedagogía crítica	36
TABLA N°5	Paradigmas de formación del profesorado propuestos por García-Ruso	45
TABLA N°6	Definición de la muestra según número de programas de actividades curriculares	68
TABLA N°7	Distribución de los 48 Programas de las Actividades Curriculares utilizados en la investigación según orden anual en la formación académica de la carrera	68
TABLA N°8	Tres modelos de las fases del proceso analítico de la Teoría Fundamentada	72
TABLA N°9	Definiciones de los Administradores del Atlas.ti 8.	75
TABLA N°10	Organización de los documentos en Atlas.ti 8	81
TABLA N°11	Dimensiones creadas para el estudio	87
TABLA N°12	Citas y códigos de las dimensiones: cuerpo máquina y modelo biomotriz del paradigma biomotriz	88
TABLA N°13	Número de citas – códigos utilizados desde cada dimensión (enraizamientos)	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA N°1	Modelos didácticos según Peri	24
FIGURA N°2	Perspectiva histórico-didáctica en la caracterización de 4 modelos teóricos de educación	28
FIGURA N°3	Investigadores que aportan a la corriente crítica en educación física	35
FIGURA N°4	Modelo reflexivo de formación para la educación física de Vásquez	48
FIGURA N°5	Modelo Educativo UMCE	55
FIGURA N°6	Frontis Casa Central Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE	57
FIGURA N°7	Representación gráfica de las Áreas Formativas de la Carrera	61
FIGURA N°8	Diagrama Innovado del nuevo Plan de Estudio	62
FIGURA N°9	El proceso de análisis de datos	64
FIGURA N°10	Components of Data Analysis: Interactive Model	64
FIGURA N°11	Diseño de investigación	67
FIGURA N°12	Unidades de análisis para el estudio	70
FIGURA N°13	Diseño utilizado para el procedimiento de datos del presente estudio	73
FIGURA N°14	Interfaz del Software ATLAS.ti 8 para Windows	75
FIGURA N°15	Herramienta de análisis del ATLAS.ti 8: Tabla código-documento	76
FIGURA N°16	Citas y Memos en un documento impreso	79
FIGURA N°17	Creación de códigos	85
FIGURA N°18	Códigos y categorías creadas para el análisis de datos	86
FIGURA N°19	Citas y sus respectivos identificadores visualizados en el interfaz	90
FIGURA N°20	Esquema de trabajo para el cruce de datos	92
FIGURA N°21	Conformación de tres Grupos de Códigos – Paradigmas del interfaz Atlas.ti 8	93
FIGURA N°22	Proceso de cruce de datos en el interfaz Atlas.ti 8 entre G1: Motricidad y Dimensiones del Paradigma Biomotriz	97
FIGURA N°23	Cruce de datos entre Paradigma Psicomotriz y GD: Fundamentos de la motricidad	98
FIGURA N°24	Cruce de datos entre Paradigma Expresivo y GD: Fundamentos de la motricidad	99
FIGURA N°25	Cruce de datos entre GC (Paradigmas) y GD: Fundamentos de la motricidad	100

FIGURA N°26	Cruce de datos entre Paradigma Biomotriz y GD: Didáctica de la Motricidad	102
FIGURA N°27	Cruce de datos entre Paradigma Psicomotriz y GD: Didáctica de la Motricidad	103
FIGURA N°28	Cruce de datos entre Paradigma Expresivo y GD: Didáctica de la Motricidad	104
FIGURA N°29	Cruce de datos entre GC (Paradigmas) y GD: Didáctica de la Motricidad	105
FIGURA N°30	Cruce de datos entre Paradigma Biomotriz y GD: Investigación, Innovación y Gestión	107
FIGURA N°31	Cruce de datos entre Paradigma Psicomotriz y GD: Investigación, Innovación y Gestión	108
FIGURA N°32	Cruce de datos entre Paradigma Expresivo y GD: Investigación, Innovación y Gestión	109
FIGURA N°33	Cruce de datos entre GC (Paradigmas) y GD: Investigación, Innovación y Gestión	110
FIGURA N°34	Cruce de datos entre Paradigma Biomotriz y GD: Prácticas	112
FIGURA N°35	Cruce de datos entre Paradigma Psicomotriz y GD: Prácticas	113
FIGURA N°36	Cruce de datos entre Paradigma Expresivo y GD: Prácticas	114
FIGURA N°37	Cruce de datos entre GC (Paradigmas) y GD: Prácticas	115
FIGURA N°38	Cruce de datos entre Paradigmas del Movimiento Humano y GD de las Actividades Curriculares	117
FIGURA N°39	Ejemplo de un Informe de Redes: Código Cuerpo Máquina – Paradigma Biomotriz	120
FIGURA N°40	Ejemplo de un Informe de Redes: Código Cuerpo Expresivo – Paradigma Expresivo	120
FIGURA N°41	Descriptores para el Paradigma Biomotriz	124
FIGURA N°42	Descriptores para el Paradigma Psicomotriz	125
FIGURA N°43	Descriptores para el Paradigma Expresivo	125

LISTA DE GRAFICOS

GRÁFICO n°1	Relación del Paradigma Biomotriz y Documentos G1: Motricidad	97
GRÁFICO n°2	Relación del Paradigma Psicomotriz y Documentos del G1: Motricidad	98
GRÁFICO n°3	Relación del Paradigma Expresivo y Documentos del G1: Motricidad	99
GRÁFICO n°4	Presencia de los Paradigmas en los Programas de las Actividades Curriculares del G1: Motricidad	100
GRÁFICO n°4a	Relación porcentual entre los GC (Paradigmas) y el GD1 (Motricidad)	101
GRÁFICO n°5	Relación del Paradigma Biomotriz con los Documentos del G2: Didáctica	102
GRÁFICO n°6	Relación del Paradigma Psicomotriz con los Documentos del G2: Didáctica	103
GRÁFICO n°7	Relación del Paradigma Expresivo y los Documentos del G2: Didáctica	104
GRÁFICO n°8	Presencia de los Paradigmas en los Programas de las Actividades Curriculares del G2: Didáctica	102
GRÁFICO n°8a	Relación porcentual entre los GC (Paradigmas) y el GD2 (Didáctica)	106
GRÁFICO n°9	Relación del Paradigma Biomotriz y Documentos G3: Investigación	107
GRÁFICO n°10	Relación del Paradigma Psicomotriz con Documentos del G3: Investigación	108
GRÁFICO n°11	Relación del Paradigma Expresivo y Documentos G3: Investigaciones	110
GRÁFICO n°12	Presencia de los Paradigmas en los Programas de las Actividades Curriculares del G3: Investigación	111
GRÁFICO n°12a	Relación porcentual entre GC (Paradigmas) y el GD3 (Investigación)	111
GRÁFICO n°13	Relación del Paradigma Biomotriz y Documentos G4: Prácticas	112
GRÁFICO n°14	Relación Paradigma Psicomotriz y Documentos del G4: Prácticas	114
GRÁFICO n°15	Relación Paradigma Expresivo y Documentos del G4: Prácticas	115
GRÁFICO n°16	Presencia de los Paradigmas en los Programas de Actividades Curriculares del G4: Prácticas	116
GRÁFICO n°16a	Relación porcentual de los GC (Paradigmas) y el GD4 (Prácticas)	116
GRÁFICO n°17	Presencia de los Paradigmas del Movimiento Humano en las Actividades Curriculares del Área Formativa de la Especialización de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación (GD: 1, 2, 3 y 4 del estudio)	118

RESUMEN

El presente estudio aborda la temática de los paradigmas del movimiento humano, propuestos por Benilde Vásquez (2001) y su relación con la malla de formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, siendo los Paradigmas Biomotriz, Psicomotriz y Expresivo; y las actividades curriculares de la Especialidad de la Carrera (Área Formativas: Didáctica, Motricidad e Investigación) los objetos de estudios y análisis, respectivamente. La revisión de la literatura ha permitido corroborar, que la corriente Biomotriz ha sido, por décadas la predominante; sin embargo, modelos educativos emergentes en la educación física, junto a los paradigmas educativos de la pedagogía crítica y reflexiva han ido apareciendo fuertemente. El objetivo de la investigación es determinar qué paradigma del movimiento humano del área de educación física predomina en las actividades curriculares del área de especialización de la malla de formación inicial docente actual (año 2018). Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y un alcance de estudio exploratorio y descriptivo, se utiliza como herramienta para el tratamiento de datos cualitativos el *Software Qualitative Data Analysis Atlas.ti 8* para Windows. Los resultados muestran que el paradigma biomotriz tiene la mayor presencia en las actividades curriculares de la malla, pero cuando se analiza por área de formación, el paradigma expresivo tiene fuerte y mayor presencia en las áreas de prácticas tempranas y profesional e investigación, innovación y gestión de la carrera.

Palabras clave: rediseño curricular, formación inicial docente, modelos educativos y paradigmas del movimiento humano, practicas tempranas.

INTRODUCCION

La teoría de las inteligencias múltiples fue propuesta en contraposición al paradigma tradicional de una inteligencia única, revolucionando la concepción de la inteligencia en la pedagogía (Chura, 2019), punto de inflexión para el inicio de cambios de paradigmas y miradas en la educación, es así que tres grandes paradigmas educativos se presentan: Empírico/Analítico, Práctico/ Interpretativo y el Crítico/Emancipatorio. De igual modo en la Educación Física (EF en adelante) han ido emergiendo corrientes, que por lo demás, han surgido en contraposición a otros y en demandas a lo coyuntural de una época y al contexto social, político y cultural, temáticas que serán abordas en el presente estudio; partiendo desde lo general a lo especifico, paradigmas educativos y paradigmas del movimiento humano para EF, respectivamente.

En la EF ha prevalecido fuertemente el paradigma Biomotriz, que viene junto, pero no de la mano, de la corriente Praxiologia Motriz de Pierre Parlebas, enfoque europeo que cobra gran auge en los años 60, donde su objeto de estudio es la "acción motriz en contraposición, justamente, al modelo psicomotricista de Le Boulch. Con la aparición de nuevos enfoques educativos, de pedagogos como Freire, Giroux, Mclaren, Habermas, entre otros, es que la mirada frente a la educación, tanto escolarizada como a la de formación inicial docente empieza cambiar; se profundiza en este estudio estas temáticas, a saber: la Pedagogía Crítica, Liberadora, Emancipadora, Fronteriza, Modelos Educativos emergentes en EF, que nos permiten entender el *porqué* de la necesidad del cambio, de la reflexión y de los rediseños en las mallas curriculares de la formación universitaria del profesor y profesora de EF y del profesorado en general.

El presente estudio tiene como objetivo general determinar qué paradigma del movimiento humano del área de educación física predomina en las actividades curriculares del área de especialización de la malla actual de EF. Es una investigación corte cualitativo, en donde el análisis de documentos (actividades curriculares) se entrelazan, mediante un proceso de codificación y categorización, con los paradigmas del movimiento humano para EF propuestos para este estudio (biomotriz, psicomotriz y expresivo). Par el tratamiento de los datos se ha utilizado el *Software Qualitative Data Analysis Atlas.ti 8* para Windows.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

El contexto de esta investigación abarca hitos cruciales en la educación superior chilena, tanto a nivel nacional, como local y mundial, pues podemos ligar de cierta forma la motivación y los propósitos finales del presente estudio con los procesos del Tratado de Bolonia. En el año 2000 se firma la declaración de Bolonia; la cual viene a proponer un nuevo marco común de enseñanza y aprendizaje en el sistema de educación superior europeo, esto implicó la armonización de la arquitectura curricular, la implementación de los créditos transferibles y el reconocimiento de las cualificaciones académicas, finalmente, esta declaración deriva en el Proyecto Tuning, proyecto que entrega los lineamientos para implementar los principios del Tratado de Bolonia (Cisternas, Soto y Rojas, 2016).

Chile no queda exento de estos procesos, tampoco las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y nuestro país adopta el Sistema de Créditos Académicos Transferibles (SCT). Las iniciativas del Programa MECESUP (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación) y del CRUCH promovieron la implementación del rediseño curricular (Cisternas, Soto y Rojas, 2016). La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), también da inicio a sus procesos de rediseño curricular en la formación de pregrado para las carreras de formación docente, donde el Ministerio de Educación, mediante su política pública denominada Convenio de Desempeño, permitió financiar iniciativas para la armonización curricular y la formación de profesoras y profesoras; y en el presente estudio se toma como muestra el resultado de estos procesos de rediseño curricular, es decir, la nueva malla para la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación implementada a partir del año 2018, convirtiéndose ésta, en nuestro objeto de estudio.

Si bien, nuestro análisis de estudio no radica en el rediseño curricular de la malla, si se relaciona con tres paradigmas educativos del movimiento humano para la educación física; en este sentido, la búsqueda de antecedentes fue bastante infructuosa; pero si existen muchas investigaciones sobre formación inicial docente, mucha. De la cual también se delimitaron las temáticas; y finalmente; se optó por recoger investigaciones que tuvieran relación con palabras

claves y conceptos relacionados a todos los tópicos antes mencionados y a las temáticas de interés para el presente estudio, siendo estas:

- Rediseño curricular
- Formación inicial docente
- Modelos educativos y paradigmas del movimiento humano
- Prácticas tempranas

El estudio "Rediseño curricular en la Universidad de Concepción", de autores Cisternas, Soto y Rojas (2016), cabe destacarlo en este apartado, porque se relacionan con temáticas de análisis de la presente investigación para sus reflexiones finales y conclusiones; la formación inicial docente y el modelo educativo de su universidad. En el año 2011-2012, ésta casa de estudio da inicio a los procesos de renovación curricular de todas sus carreras. Las fases de diagnóstico y FODA, permitieron y justificaron estas acciones, y revelan lo siguiente:

> Que existe una desactualización de los planes de estudio, duplicidad de contenidos, desalineación con las políticas nacionales y desarticulación entre la formación pedagógica y disciplinar.
> Ausencia de perfil de egreso alineado con el modelo educativo de la Universidad de Concepción.
> Inexistencia de un sistema formal de prácticas pedagógicas, que gestione el vínculo con los establecimientos escolares, supervise el proceso de inserción de los estudiantes y evalúe su desempeño.

La temática del modelo educativo imperante de una casa estudio es clave en el rediseño curricular, éste debe satisfacer y ser congruente con el desarrollo curricular de una malla universitaria; también los modelos educativos específicos en las diciplinas, para las carreras de formación inicial docente son la base en este análisis. El proceso de rediseño curricular de la Universidad de Concepción, implicó tres fases: Planificación, Definición del perfil de egreso y Definición del plan de estudio y sus competencias genéricas en su modelo educativo, a saber: *pensamiento crítico, emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario, comunicación, y responsabilidad social,* lo que condujo al cambio tanto en el perfil de egreso como en el rediseño de sus mallas. Para nuestro estudio, pretendemos reflexionar en esta temática, la importancia de la

relación y la congruencia entre el modelo educativo de nuestra casa de estudio y la formación inicial docente en Educación Física, y si bien, no son los objetivos de la investigación, deben estar presentes en las conclusiones y/o reflexiones finales.

Los investigadores Díaz, Poblete y Gallardo (2019), describieron la experiencia del rediseño curricular por competencias, de la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Computación de la Universidad de Los Lagos, Chile. El proyecto de esta casa de estudio, también está orientado bajo el alero del Proyecto Tunning América Latina, donde su objetivo fue: diseñar, elaborar y aplicar un programa curricular de formación basado en competencias, integral y contextualizado. Fueron cinco etapas que definieron la metodología de este proyecto en esta casa de estudio: Perfeccionamiento docente – Enfoque didáctico-curricular – Asesorías técnicas – Definición del perfil de egreso y Definición del plan de estudios. Se decide destacar esta investigación, pues presenta una temática abordada también en el presente estudio: las prácticas. La línea de prácticas progresivas de la carrera de formación inicial docente en matemáticas de la Universidad de los Lagos, está bien diseñada y constituye una fortaleza en sí misma; no obstante, los autores mencionan que la falta de participación de académicos de jornada completa de la especialidad, reduce su capacidad para retroalimentar el proceso formativo, este aspecto invita de inmediato a la reflexión y a la importancia del rol del profesor en la formación inicial docente.

En relación con el marco metodológico del presente estudio, podemos citar una interesante investigación de Portes y Vargas (2012), en el área de la especialización de la carrera de Educación Física, y que se relacionan el análisis de las mallas curriculares de tres instituciones de educación superior con el "Manifiesto Mundial de la Educación Física". El objetivo general de esta investigación fue verificar si las carreras de Pedagogía en Educación Física establecidas en la ciudad de Chillán, tienen en su malla curricular, asignaturas que indiquen la relación y la coherencia entre la propuesta formadora de profesores con los 23 capítulos del Manifiesto Mundial de la Educación Física, de la Federación Internacional de Educación Física (FIEP). Esta investigación es de tipo exploratorio y documental, se lleva a cabo un análisis de datos a partir de análisis descriptivo, estadísticas descriptivas de la relación de las asignaturas de la malla curricular y los 23 capítulos del manifiesto. Al igual que en nuestro estudio, se utiliza el apartado de la descripción de la asignatura para obtener estos datos, la relación y el análisis respectivo. Los resultados arrojan que la institución "A" entrega asignaturas que abarcan el 100% de los 23 capítulos del Manifiesto Mundial de la Educación Física, la institución "B" entrega asignaturas

que abarcan el 73,91% de los 23 capítulos del manifiesto y la institución “C” el 82,60% de los capítulos.

Para comprender la discusión final de este estudio, es preciso conocer, en términos muy generales, lo que es el manifiesto. Este es un escrito que emana de la Federación Internacional de Educación Física (FIEP) el organismo más antiguo (fundado en al año 1923) que aborda las temáticas de la educación física, manifiesto que fue elaborado en la década de los 60 y lanzado en 1970. Este manifiesto consta de 23 capítulos, el I de ellos: El derecho de todos a la Educación Física (EF), deja en claro, que por sus valores ésta debe ser comprendida como un derecho fundamental de todas las personas. Los siguientes capítulos abordan temáticas tales como: concepto de la EF, sus medios específicos, prioridades en el proceso de educación, perspectiva de educación continua, EF para la salud, el ocio, como medio de promoción cultural, relación con el deporte, como una necesidad de ciencia de sustentación, EF y turismo, profesores como agentes principales de la EF, adaptación de medios materiales, personas con necesidades especiales, la EF como instrumento contra la discriminación y la exclusión social, países subdesarrollados, promotor de la cultura de la paz, responsabilidades ante el medio ambiente, responsabilidades gubernamentales, cooperación internacional y EF y su relación con medios de comunicación.

De acuerdo a Portes y Vargas (2012), y a lo mencionado en el párrafo anterior, dos de las instituciones del estudio adolecen de fundamentos y temáticas en sus asignaturas relacionadas con medios externos, gubernamentales, relaciones políticas-administrativas que el futuro profesional deberá tener para desarrollar su práctica profesional, como también falta de fundamentos epistemológicos de la EF en proyectos y temáticas relacionadas a la salud.

Al adentrarnos en la búsqueda de investigaciones de la especialidad, y específicamente en la temática sobre paradigmas del movimiento humano, nos encontramos con un interesante artículo, que invita a la reflexión, y relaciona el currículo de formación docente con un paradigma del área de la educación física, a saber: *“Reflexiones respecto de un plan de estudio para pedagogía en educación física con fundamentación paradigmática en la ciencia de la motricidad humana”.* Portes, Almonacid & Castro (2014), hacen referencia a la ciencia de la motricidad humana como aquella ciencia que nace a partir de tres cortes epistemológicos: el de la disciplina (la educación física), el del concepto clásico de ciencia y lo referido al conocimiento, donde el objeto de estudio es el hombre y el movimiento. Siguiendo a los investigadores del articulo y los citados anteriormente, la educación física es vista como un espacio generoso en la construcción de

sentidos y significados para el hombre y la mujer en la construcción de un proyecto de vida a partir del movimiento, de las relaciones y la humanización de las actividades deportivas y recreativas; mencionado esto, podemos afirmar que la visión del ser humano desde la Ciencia de la Motricidad Humana, es integral, respondiendo tanto a necesidades individuales como sociales.

Autores de renombre en el área de la especialidad, como: Piaget, Erickson, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Rogers, Kolyniak, citados por Portas et.al, relacionan directamente la ciencia de la motricidad humana y la relación del hombre con el mundo, donde el movimiento tiene intencionalidad, significado, y que permite percibirlo a él y su entorno, proyectando en él, afectividad, emocionalidad y raciocino a través de diferentes formas de comunicación (verbal y no verbal). El aporte enriquecedor de estos autores, mediante su artículo de reflexión es que la perspectiva de la Ciencia de la Motricidad Humana se entiende como una ciencia que viene a "resignificar" la acción educativo motriz desde la mirada antropológica con énfasis en la persona humana, donde al joven se le consideran todas sus complejas y ricas dimensiones, esto implica a la vez, que el movimiento es un movimiento intencionado que se expresa a través de su corporeidad *(Sergio, 1996 citado en Portas et.al 2014).*

El siguiente antecedente, y que está muy ligado al anterior, va a permitir cruzar y relacionar la información de datos obtenidos en el presente estudio, pues trata la temática del paradigma biologista y biomédico de la educación física, siendo el "cuerpo" y la "salud", los conceptos principales que sustentan este paradigma y lo que ello conlleva en la formación y el quehacer de profesores y profesoras de educación física en etapa escolar. Moreno & Álvarez (2010), presentan la investigación: *"Creencias del profesorado universitario de educación física en relación a los conceptos de cuerpo y salud",* una investigación de tipo cualitativo, descriptivo y relacional, cuyo objetivo fue: identificar, describir, analizar e interpretar las creencias de un grupo de profesores y profesoras en relación a los conceptos de "Cuerpo" y "Salud". Mediante la técnica de entrevista en profundidad (60 minutos), la transcripción y el análisis de contenidos de los datos, se pudo obtener como resultado, las siguientes tres categorías de codificación abierta respecto al tema: Cuerpo máquina – Salud: limitada al sujeto – Educación física tecnocrática; y dentro de cada una de estas categorías, se develan otras clasificaciones que permiten, finalmente, comprender el *porqué* de estas creencias. Esta investigación y sus temáticas, muy relacionadas con el paradigma biomotriz propuesto para este estudio, serán profundizadas en el apartado de análisis y discusión de resultados. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar las reflexiones a modo de

conclusiones del antecedente propuesto por Moreno & Álvarez, citado textual: *a pesar del gran desarrollo de la educación física como disciplina académica, profesores universitarios aún mantienen estereotipos totalmente acordes con una visión de la Educación Física muy tradicionalista, es decir basada en el deporte de carácter competitivo y la condición física.*

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de la historia y evolución de la Educación Física en Chile, podemos observar y reflexionar, que esta disciplina ha ido transformándose, tanto en sus *planteamientos iniciales*, como en su *currículo*, y esto a nivel tanto Escolar como en la Formación del Profesorado; debido principalmente a los contextos sociales y políticos imperantes de cada época.

Este análisis histórico, invita de inmediato a reflexionar en el segundo punto de relevancia, hablamos del Currículo; un instrumento que sustenta toda una formación universitaria y profesional, que contiene actividades académicas diversas bien definidas y redactadas a través de sus programas de estudios, y estos a su vez, deben ser *coherentes* y *pertinentes* a un modelo educativo específico y a una sociedad cambiante y de contingencia, respectivamente. Todas estas actividades curriculares de formación docente, están sustentadas, además, en los *modelos educativos y enfoques de la Educación Física*.

Tenemos, por lo tanto, un currículum dinámico, flexible y sistémico, el cual debe ir transformándose y con ello adoptando nuevos modelos y enfoques de la educación, nuevos paradigmas que satisfacen el modelo de movimiento humano de nuestra área de especialización. En suma, la presente investigación se centra en este último análisis, en determinar los modelos educativos predominantes de la educación física en la nueva y rediseñada malla de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en adelante UMCE. De acuerdo a este preliminar análisis, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál o cuáles paradigmas del movimiento humano: biomotriz, psicomotriz o expresivo; del área de la educación física, se imponen con mayor presencia en los Programas de las Actividades Curriculares del área especialización de la carrera de Pedagogía en educación física, deporte y recreación?

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.Objetivo General:

Determinar qué paradigma del movimiento humano del área de educación física predomina en las actividades curriculares del área de especialización de la malla de formación docente actual, del año 2018, de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

3.2.Objetivos Específicos:

- Describir los paradigmas del movimiento humano propuestos por *Vázquez 2001*, biomotriz, psicomotriz y expresivo del área de la educación física; mediante análisis de datos cualitativos y software específicos para el tratamiento de los mismos.
- Relacionar cuál o cuáles, de los paradigmas del movimiento humano propuesto para esta investigación, se imponen con mayor presencia en cada una de las áreas de formación de la especialidad de la carrera.
- Determinar cuál o cuáles paradigmas, es o son los que mayormente se imponen en las actividades curriculares de la formación de prácticas, tanto tempranas como profesional a lo largo de la formación inicial del futuro profesor/a.

4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación permitirá:

- Visibilizar la relación directa que existe entre las actividades curriculares mencionadas en los programas de estudio de especialización de la carrera de Pedagogía en educación física, deportes y recreación; y los modelos educativos de educación física, junto con ello la redacción de un escrito que relaciona esta nueva malla del año 2018 con los enfoques educativos de educación física y así orientar y/o dar curso a la toma de decisiones por parte del docente universitario del Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación (DEFDER) en su quehacer docente.
- Reflexionar y analizar, sobre las actividades curriculares presentes en los programas de estudios de la especialidad en pro de mejoras que aseguren los aprendizajes de los alumnos y alumnas en formación, verificando si estos programas de asignaturas tienen una coherencia con los modelos de educación física y con el modelo educativo universitario propuesto por la casa de estudio.
- Reflexionar, analizar y tomar decisiones a nivel de Gestión y de Departamento de Educación física, deporte y recreación con respecto a la construcción y/o modificación de la estructura de la malla curricular.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1. ENFOQUES Y MODELOS EDUCATIVOS

Al recordar la formación pedagógica, de la casa de estudios de la UMCE, específicamente la actividad curricular "Modelos y Enfoques Educativos", fue inevitable pensar que estos saberes deberían estar acá plasmados; pues constituyó la primera puerta para adentrarnos en esta temática. Siguiendo esta fuente, dos grandes paradigmas se presentan, el paradigma educativo *tradicional* versus el paradigma educativo *emergentes*. Pero ¿cómo es que se dejó o se está dejando, un modelo tradicional de enseñanza?, la respuesta está en un punto de inflexión, que permitió el avance y el cambio de los paradigmas educativos, este hito fue el desarrollo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, *(Aravena, M. 2017).*

De acuerdo con Chura (2019), la teoría de las inteligencias múltiples fue propuesta en contraposición al paradigma tradicional de una inteligencia única, revolucionando la concepción de la inteligencia en la pedagogía. Cuevas 2011 (en Chura, 2019) destaca que la psicología educativa tiene dos campos de estudio, uno el de las ciencias psicológicas y segundo el de las ciencias de la educación; este último, y el de importancia para nuestra área, investiga sobre el aprendizaje y la enseñanza y al mismo tiempo instala mejoras para la práctica educativa. Ahora bien, la relación con la pedagogía y los enfoques educativos (modelos) implica la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje tomando en consideración las potencialidades innatas de alumno.

Siguiendo los apuntes de la actividad curricular nombrada más arriba, la tabla n° 1 nos ofrece algunas características generales de tres grandes paradigmas educacionales, basada en siete dimensiones: fundamentos, naturaleza, objetivo, organización de la clase, organización curricular, profesor y alumno.

Tabla n° 1. Tres grandes paradigmas educacionales *(Fuente: Aravena, M. 2017)*

Dimensiones	**PARADIGMAS**		
	PERENNIALISTA/ EMPÍRICO – ANALÍTICO	**PRÁCTICO O INTERPRETATIVO**	**CRÍTICO O EMANCIPATORIO**
Fundamentos	Positivismo, lógico, empirismo	Fenómeno, teoría interpretativa.	Teoría crítica
Naturaleza	Objetiva, estática, única, dada.	Dinámica, múltiple holística.	Comparativa, histórica, dinámica.
Objetivo	Capacitación, incorporación al trabajo	Autoaprendizaje, reflexión, aprender a aprender.	Participación social, crítica y constructiva.
Organización de la clase	Agrupamiento homogéneo.	Individualización, flexible y heterogéneo.	Grupos de habilidad, organización informal.
Organización curricular	Diferencias rígidas en materias, separación de alumno por ejecución.	Integración, selección, organización de alumnos según intereses.	Negociación entre comunidad, profesor y alumno saben sobre el desarrollo del curriculum.
Profesor	Cliente	Consultor	Participante de la escuela.
Alumno/a	Receptor de conocimiento	Constructor activo	Co-aprendiz
Según Varas, I. 2003	**PRAGMATISMO**	**MATERIALISMO**	**CONSTRUCTIVISMO**
	Padre del pragmatismo Pierce. El saber ha de ser sometido a verificación empírica antes de pretender ser verdad. El conocimiento es medido por la eficacia de sus aplicaciones. Filosofía de la acción, el conocimiento es siempre un potencial, nunca contemplación pasiva o meditación. La experimentación y la observación son indispensables.	Basado en Marx y la concepción materialista del hombre, concepto de alienación. Rechaza las formas de explotación del hombre en el mundo capitalista, dejando claro su posición humanista. En educación, el pensamiento es radical, en contraposición al pragmatismo. Luchar contra el individualismo, desde el cambio de la sociedad misma. El conocimiento es constante renovación y modificación.	Posibles inicios, desde la UNESCO a comienzo de la década de los setenta, de título: *Aprender a ser*. Otros rasgos emergentes: Aprender a pensar, construir el conocimiento, desarrollar la imaginación, estructuras conceptuales, estructura de representación, otras. Es una estructura conceptual, metodológica y actitudinal, conjugada con teorías de la psicología cognitiva, de la epistemología, de la lógica, de la lingüística y de la pedagogía y la didáctica *Gallego-Badilla, 1997 en Varas, 2003).* El profesor/a sería un guía en ese proceso de construcción del conocimiento.
Teorías que han sido destacadas por tratarse del esfuerzo de mayor extensión de estas en la educación occidental actual (Varas, 2003).			
En suma, podemos decir que **paradigma** viene a ser un gran constructo y/o bagaje de ideas, teorías, modelos, enfoques que se instauran en un determinado tiempo/espacio, en un contexto social/político, cultural y humano, que van a permitir al ser humano "accionar" y desarrollarse social, cognitiva y psicológicamente frente a su entorno. Según Popkewitz, Tabachnick y Zeichner (Citado en García, 1997) define **paradigma** como una matriz de creencias y suposiciones acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que configuran formas específicas de práctica de la formación del profesorado.			

Al reflexionar sobre paradigmas en educación y los diversos enfoques que se han ido construyendo en el tiempo, inmediatamente se concluye que estos cambios, “evoluciones” y “revoluciones” han surgido por los requerimientos y necesidades educativas imperantes del momento y lugar; en cuanto al alumno/alumna, los cambios surgen a partir de sus intereses y motivaciones, los cambios en lo cognitivo, actitudinal y procedimental, van construyendo el curriculum, sumado a ello está presente una sociedad y comunidad educativa dinámica y activa. Pero un paradigma, no solo es currículo y alumno/a, implica la relación de un profesor-a/alumno-a, didácticas y metodologías para el desarrollo de un proceso de enseñanza – aprendizaje; y si hacemos el análisis más profundo, y relacionamos las temáticas con el presente estudio, también implica los paradigmas de formación del profesor y profesora formador; en el apartado 4.4. se tratará en profundidad la temática de formación inicial docente y sus paradigmas.

Las investigaciones y los estudios sobre los paradigmas educativos cobran una real importancia cuando permiten e impulsan reformas educativas y políticas educacionales de estado, para el bien desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizajes de las y los educandos en todos sus niveles de formación.

2. ENFOQUES Y MODELOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Al igual que la temática de los enfoques educativos vistos en el punto 1, abordaremos aquí sobre los mismos, pero aplicados al área de la especialización; para ello fue necesario, también, remontarse a los saberes de dos actividades curriculares del área de formación de la carrera, a saber: *Orientaciones Didácticas para el Desarrollo de la Motricidad Humana (2017) y Didáctica de la Educación Física (2019).* Pues, desde estas temáticas es que comenzaremos a reunir los saberes que nos permitirán reflexionar y relacionarlos con el presente estudio. Mencionado esto, es preciso saber, en términos muy generales lo que significan ciertos términos que están relacionados en las lecturas sobre paradigmas educativos, y que salen a flote cuando profundizamos en las temáticas de educación física, es decir, saber que es:

- **Teoría:** Es un grupo de ideas abstractas sobre la causa y naturaleza de un fenómeno, pudiendo o no, basarse en modelos. Las prácticas pedagógicas reflejan las teorías o ideas básicas que tenemos acerca de la causa y la naturaleza de la EF. Las teorías ofrecen un

sistema para interpretar el contenido a enseñar, una guía para el procedimiento didáctico, nuevas ideas e hipótesis de trabajo (evaluaciones y feedback). En el área de la educación física encontramos las siguientes teorías: Tradicionalista – Técnica – Racionalista – Deliberativa – Crítica.

- **Modelo:** Es la representación de algo, usualmente una versión simplificada de lo real.
- **Enfoque:** Es la centralización de la atención, la orientación y la acción en un tema o campo social de interés e importancia. Los enfoques pueden ser complemento unos de otros, y ser muy específicos en su naturaleza y teorías que lo sustentan. En el área de la educación física, existen tas grandes enfoques tradicionales, los cuales son tratados en el presente estudio: Enfoque Biomotriz – Enfoque Psicopedagógico y el Enfoque Expresivo, los cuales serán profundizado en el aparatado siguiente. Existen, además, enfoques o corrientes emergentes en el área de la Educación Física, que han surgido en contraposición a los tradicionales y a las necesidades imperantes de un contexto social y cultural muy dinámico, y a las motivaciones e intereses de alumnos y alumnas de los sistemas educativos en general, tema profundizado en el apartado 4.3. del presente capítulo.
- **Curriculum:** Se puede definir, en este contexto, como una herramienta (instrumento) de la didáctica, explicito y concreto que tiene fines y propósitos, que responde a necesidades sociales y culturales, y por consiguiente a necesidades de los sujetos. El gran propósito del currículo es *"Orientar"* los procesos de enseñanza y aprendizajes en diferentes contextos; en relación a esto, se debe tener en cuenta que el curriculum se mueve en un contexto macro de la sociedad (políticas educativas), en un mesosistema (escuelas con su Programa Educativo Institucional) y el micro sistema, referido al aula y a la dinámica de la sala de clases. Como herramienta y mecanismo, el currículo debe atender a los siguientes cuestionamientos *¿con qué resultados? - ¿para qué? - ¿qué enseñar? - ¿cómo enseñar?,* mencionadas estas descripciones, podemos concluir que el currículo obedece a un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico.

Didáctica: Empezaremos clasificándola en tres áreas: <u>1. General:</u> ocupada de los principios generales del proceso de enseñanza – aprendizaje con fines educativos; <u>2. Diferencial:</u> aplica a las situaciones variadas de acuerdo a la edad de los sujetos, por lo tanto, supone una problemática del alumnado y, por consiguiente, la adaptación y/o elaboración de estrategias;

y 3. Especial: referida a las normas generales a cada disciplina o área diferenciadas (Araya, 2017). Mencionada esta clasificación, podemos definir didáctica como la unión de la teoría y la práctica, implica la praxis del docente y su reflexión para facilitar los procesos de enseñanza – aprendizaje, es un espacio "enriquecedor" porque de él se entremezclan la técnica y la enseñanza en el aula. Desde un punto de vista pedagógico, la didáctica es abordada para analizar y diseñar esquemas y planes del *qué y cómo* enseñar, momento en el cual, además, se toman decisiones, acciones, también posturas de parte MD del profesor/a y alumno (Blanco, 2017)

Araya, E. (2017-2019)

Los conceptos mencionados antes, aparecen con mucha regularidad en la literatura cuando indagamos sobre los modelos educativos, modelos pedagógicos, enfoques en la educación física, formación inicial del profesorado, etc.; y, por lo tanto, es preciso mencionar acá, la diferenciación entre "pedagogía "y "didáctica". De acuerdo a Fernández-Balboa (2003) citado en Fernández-Río (2016) en su artículo sobre Aprendizaje cooperativo, la *didáctica* se refiere a los procesos y procedimientos que se utilizan para enseñar algo a alguien, y la *pedagogía* viene a enseñar el carácter cívico-político de la vida social a los alumnos; estas frases nos indica que los procesos didácticos y sus metodologías van a estar condicionados, es por ello que se ha ido diversificando y cambiando los modos de enseñar en educación física.

En los años '60 aparece el Espectro de los Estilos de Enseñanza de Mosston 1966 (En Fernández-Río 2016), muy ampliamente conocido, que tiene que ver con la toma de decisiones tanto del profesor y alumno frente a una situación específica de enseñanza – aprendizaje en el aula y/o fuera de ella; de aquí en adelante aparecen otros planteamientos como: Modelos de Enseñanza – Modelos Curriculares – Modelos de Instrucción y Modelos Pedagógicos.

Siguiendo con la idea de estos conceptos, destacamos a continuación dos propuestas de Modelos Educativos en la Educación Física, por un lado, Peri (2014), habla de *Modelos Didácticos*; y Fernández-Balboa (2016) de *Modelos Pedagógicos;* el modelo didáctico, se construye a partir de la interrelación resultante entre el alumno y el maestro entorno a la circulación del saber en la

escuela; y el armado del modelo supondrá la configuración de prácticas relacionadas con la planificación, la metodología y la evaluación.

Modelos Didácticos propuestos por Peri (2014)

Didáctica Tradicional:

- ✓ Los educandos asumen un rol pasivo y de espectador de su propio aprendizaje.
- ✓ El docente provee, paulatinamente a través de los sentidos todos los saberes.
- ✓ El proceso de transmisión de cultural se vale de la disciplina, el intelectualismo y el verbalismo.
- ✓ Enseñanza basada en modelos intelectuales y morales, se debe adquirir y regular la inteligencia, la disciplina, la memoria, la repetición y los ejercicios.
- ✓ Se concibe como un modelo bipolar, relación entre educador-educando.
- ✓ Se establece una relación vertical, unilateral en donde el educador es el poseedor de conocimientos, el posee la experiencia para jerarquizar y dar progresiones a los contenidos a enseñar.

Didáctica Tecnocrática:

- ✓ Se fundamenta en el pensamiento de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos, etc.
- ✓ El docente pasa de tener autoridad en los saberes, al dominio de la técnica adquiriendo un rol de administrador y controlador de estímulos y respuestas.
- ✓ Siguiendo el punto anterior, se esperan, por lo tanto, conductas deseables y observables durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- ✓ Este modelo gira en torno a lo metodológico, al cómo enseñar, dejando de lado el para qué y el qué enseñar.

Didáctica Psicologizada:

- ✓ Modelo que se fundamentada desde la Psicología, hasta la didáctica y la reflexión pedagógica.

- ✓ El protagonismo lo cobra el educando; y por otro lado el maestro se enrola en un guía y facilitador de los procesos de este educando.
- ✓ Siguiendo la idea anterior, se postula que la enseñanza=aprendizaje, es decir importa el proceso, ambos son tan importantes y fundamentales.
- ✓ Lo metodológico cobra centralidad, y los saberes y conocimientos un segundo plano.
- ✓ Se considera el desarrollo evolutivo del educando.

Didáctica Crítica:

- ✓ Este modelo surge desde el campo de la Sociología y en contraposición absoluta al modelo Tradicional y la Tecnológico.
- ✓ Lo central es la reflexión sobre los fines de la educación (ético, político e ideológico) y la tarea del docente desde la reflexión de su quehacer (replantearse).
- ✓ La reflexión va desde los principios teóricos fundantes de la educación y la enseñanza la cual debe ser apoyada desde el espíritu crítico, la investigación y la autocrítica de su propia práctica, de la institución escolar, del contexto y la interrelación de sus miembros y sus respectivos roles.

La figura n°1 muestra a modo de resumen, entre otras características, los modelos didácticos propuestos por Peri; misma autora concluye, el acto de enseñanza es un proceso creativo donde el profesor/a posee los saberes/conocimiento, articulándolos de manera flexible y diversa de acuerdo con sus contextos educativos, se convierte finalmente, en un promotor de *"cultura"* y de lo *"humano"*.

Elementos / Modelos	DOCENTE	ESTUDIANTE	SABER	ACTIVIDAD	SISTEMA DIDÁCTICO
DIDÁCTICA TRADICIONAL	Sujeto poseedor del saber conocimiento	Receptor del saber conocimiento	Legado de la institución escolar a reproducir sin reflexión	Transmisión de la cultura en base a la repetición y la memoria	Díada educador educando centrada en el primero y su saber
DIDÁCTICA PSICOLOGIZADA	Guía de los procesos de aprendizaje	A cultivar según su desarrollo evolutivo	Medio para el desarrollo del sujeto en su etapa etaria	Facilita aprendizajes psicológicamente correctos	Díada educador-educando centrada en el segundo
DIDÁCTICA TECNOCRÁTICA	Domina y administra las técnicas de enseñanza	Repetidor de modelos correctos aplicados por parte del docente	Método ideal proveniente de los diseñadores del currículo, a aplicar como el científicamente válido	Transmisión de los modelos eficientes y eficaces	Díada educador-educando centrada en el método
DIDÁCTICA CRÍTICA	Sujeto que selecciona, actualiza y facilita saberes, previamente a indagar sus supuestos	Sujeto social entendido como necesariamente manipulador del conocimiento	Estructurador de lso poderes sociales. Contextualizado e ideológicamente producido	Facilita saberes previamente considerados en relación a sus finalidades político-éticas	Tríada educador-educando-saber, centrada en las condiciones de producción del saber

Figura N°1. Modelos didácticos según Peri (2014)

Modelos Pedagógicos propuesta Fernández-Río et. al. (2016)

Fernández-Río et. al. (2016), clasifica los modelos pedagógicos en dos grandes grupos: los Básicos y los Emergentes, estos últimos son tratados en el punto 4.3. del presente capítulo. Los modelos pedagógicos propuestos acá, son un planteamiento pedagógico que se aleja de los contenidos o del docente, se intentan alinear con los resultados de aprendizajes, con las necesidades de los estudiantes y el estilo de enseñanza (Casey, 2016 en Fernández-Río), por lado mencionar, que, en ningún caso, estos modelos sustituyen a los estilos de enseñanza, más bien se incorporan. Los modelos pedagógicos propuestos son:

Aprendizaje Cooperativo:

- ✓ Los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes mediante un planteamiento de enseñanza – aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas.
- ✓ Estudiantes y docentes aprenden como co-aprendices.

- ✓ Tres son los enfoques en el aprendizaje cooperativo: lo conceptual, lo curricular y lo estructural.
- ✓ Elementos fundamentales que debe cumplir la estructura de este modelo son: *Interdependencia Positiva – Interacción Promotora – Responsabilidad Individual – Procesamiento Grupal y Habilidades sociales.*
- ✓ Las técnicas más usadas en este modelo son: *resultado colectivo, parejas-comprueban-ejecutan, piensa-comparte-actúa, grupos de aprendizaje.*
- ✓ En cuanto a los contenidos, la literatura investigada a develado que se desarrollan en: habilidades básicas, habilidades gimnasticas, condición física y salud, actividades rítmicas.

Educación Deportiva:

- ✓ Los pilares de base son: trabajo en equipo y la toma de responsabilidades del alumno (autonomía).
- ✓ El modelo está para crear experiencias de práctica deportiva auténticas, dar al alumnado vivencias motrices desde una perspectiva global.
- ✓ Las unidades didácticas bajo este modelo se dividen en cuatro fases: *Fase de práctica dirigida – Fase de práctica autónoma – Fase de competición – Fase de reconocimiento fina.* Existiendo, además, alternancia de fases (en la autónoma) de pequeñas competencias deportivas.

Comprensivo de Iniciación Deportivo:

- ✓ Modelo que fue planteado en los años 70 – 80 del siglo XX, como resultado de los aprendizajes que ofrecían los juegos deportivos. Bajo esta premisa, la educación física debía enseñar los principios básicos de los deportes, su estructura, la táctica y las habilidades involucradas y necesarias para desarrollarlo.
- ✓ Los elementos básicos que se destacan en este modelo son: *Transferencia entre deportes – Representación – Exageración – Complejidad táctica creciente y Evaluación auténtica.*
- ✓ El "modelo comprensivo" agrupa y jerarquiza a una variedad de deportes según su complejidad y táctica.
- ✓ Las fases de este modelo son: *Juego – Apreciación del juego – Conciencia táctica – Toma de decisiones apropiadas – Ejecución Técnica – Realización (Técnica y Táctica).*

Responsabilidad Personal y Social:

- ✓ Creado por Hellison en los años 70, es un modelo para trabajar los valores en contextos desfavorecidos.
- ✓ La propuesta inicial bajo este modelo, parte desde cuatro metas básicas: *Autoestima – Autoactualización – Autocomprensión y Relaciones interpersonales.* Dicho esto, la idea es potenciar al máximo las capacidades del individuo para desarrollarlas a través de valores implícitos en la sociedad.
- ✓ La acción es la de reflexionar sobre las experiencias, la capacidad de expresión personal y social, la identificación de los intereses del individuo y la práctica deportiva.
- ✓ Los y las alumnos/as van adquiriendo pautas de responsabilidad individual y grupal de acuerdo con valores sociales; en este aspecto el autor citado menciona cuatro ideas fundamentales: *Integración – Transferencia – Responsabilidad al alumno y Relación profesor y alumno.*
- ✓ El valor de la responsabilidad es el centro del modelo; por lo tanto, propone una secuencia gradual del mismo para trabajarlo, siendo este: *Nivel 0: de conductas y actitudes irresponsables – Nivel 1: de respeto por los derechos y sentimientos de los demás – Nivel 2: de participación y esfuerzo – Nivel 3: de autonomía y liderazgo – Nivel 4: de ayuda y Nivel 5: fuera del gimnasio*
- ✓ Los niveles 1 y 2 se centran en la responsabilidad personal, los niveles 3 y 4 en la social y el nivel 5 agrupa a los 4.
- ✓ En cuanto a la estructuración de la clase, se divide en cuatro fases: *1. Toma de conciencia, 2. Responsabilidad en la acción, 3. Encuentro de grupo y 4. Evaluación y Autoevaluación.*

Siguiendo a Araya 2006, en su artículo, de título muy reflexivo *¿qué educación física para la escuela hoy?*, nos plantea una perspectiva histórico-didáctica de cuatro modelos teóricos de educación física; para su análisis y comprensión es preciso comenzar explicando que la Educación Física es una disciplina escolar, una materia de enseñanza; por otro lado, se reconoce que "históricamente" existen corrientes que han influenciado con mucha fuerza cierta especificidad. De acuerdo con Develay 1995 citado en Araya 2006, la educación física se mueve entre diferentes

paradigmas, por lo tanto, es vista como una pedagogía del deporte popular, como una didáctica de los contenidos deportivos, como una ciencia del movimiento, como una ciencia de la acción motriz, como una educación física alternativa o como un lugar de aprendizaje motor.

Modelos de Educación Física propuestos por Araya 2006

Modelo Higienista: centrado en la salud y la higiene.

Modelo Militarista: centrado el desarrollo del sentimiento de patriotismo o militarista.

Modelo Deportivo: centrado en la performance del gesto.

Modelo de las Conductas Motrices: centrado en el desarrollo de la motricidad humana.

La figura n°2 nos muestra una perspectiva de los modelos propuestos por la autora citada; nos permite además comprender las diferencias a partir de una caracterización de los mismos. Para llegar a la modelación teórica de los modelos fue necesaria la construcción tórica de una matriz disciplinaria, tres grandes elementos conformaron esta matriz:

1. *Temas sociales mayores:* referido a temas que circulan en la sociedad y que influencian la finalidad de la educación física escolar, por ejemplo. - la salud, la obesidad., el deporte, etc.
2. *Matriz disciplinaria:* referido a los elementos didácticos que organizan una disciplina de enseñanza, esta matriz define elementos estables de una disciplina escolar (1era columna).
3. *Modelos de Educación Física:* referido a una representación global e idealizada de la Educación Física; situando a ésta en la escuela, se haya bajo las expectativas sociales a la cual ésta está sometida.

Componentes de la matriz disciplinaria	Modelo Sentimiento Patriótico o Militarista	Modelo Médico o Higienista	Modelo del Gesto ideal y la performance o Deportivo	Modelo de las Conductas motrices
Saber como objetivo:	Motricidad disciplinada.	Motricidad y salud.	Motricidad reglamentada.	Motricidad "explorada".
Saber como finalidad:	Gimnasia colectiva.	Práctica física preventiva.	Gesto técnico.	Ampliación de las conductas motrices.
Profesor	Instructor militar.	Promotor de la salud.	Entrenador.	Pedagogo.
Estudiante	Ciudadano, defensor de la patria, posible soldado.	Paciente en potencia.	Deportista.	Niño, niña, joven, adulto.
Profesor-saber	Valores tales como el deber, el orgullo y la obediencia.	Reglas de higiene, conocimiento de psicología y biología.	Técnicas y reglamentos deportivos.	Conocimientos específicos del sector de aprendizaje y su didáctica.
Profesor-Estudiante	Inculcar el culti-vo de lo físico y de la moral.	Transmitir cono-cimientos en vista de la prevención y la salud.	Entrenar a los estudiantes para deportes específicos.	Desarrollar aptitudes para resolver proble-mas motrices.
Saber-estudiante	Práctica física para la forma-ción del carácter.	Práctica física para mejorar la condición física y la salud.	Maestría en la técnica deportiva.	Construcción de su conocimien-tos, práctica "a la medida"

Figura n°2. Perspectiva histórico-didáctica en la caracterización de 4 modelos teóricos de educación física *(Fuente: Araya, 2006)*

3. TRES PARADIGMAS DEL MOVIMIENTO HUMANO SEGÚN BENILDE VÁSQUEZ

El movimiento humano, dos grandes conceptos que adquieren protagonismo cuando nos referimos a nuestra área profesional, por consiguiente, es imperioso explayarse en este punto sobre ellos, y por consiguiente avanzar hacia los paradigmas que propone *Benilde Vásquez* y que son, al mismo tiempo, el sustento teórico y objeto de estudio que tiene la presente investigación.

Para profundizar en los paradigmas del movimiento humano de *Benilde Vásquez*, propuestos para este estudio, es preciso tratar la naturaleza del cuerpo humano y sus bases científica en la educación física. Centrarse en el cuerpo, es centrarse desde lo biológico- físico, es decir un organismo biológico con una serie de órganos y funciones; pero esta visión es desde lo bilógico y no es nuestra área; ahora bien, este cuerpo produce movimiento, y aquí si pareciera ser el objeto específico de nuestro estudio. Por un lado, Le Boulch da la importancia al movimiento humano desde la perspectiva individual-sujeto-persona acuñando el concepto psicomotricidad; y por otro

lado Parlebas, en contraposición a este enfoque propone el concepto sociomotricidad, por lo tanto, el de “conducta motriz”, siendo el objeto de estudio la “acción motriz”. Para Cagigal (1979) citado en Vásquez, la educación física es educación corporal o educación del hombre corporal, para Gruppe, también en Vásquez, la educación física se centra en la realidad del hombre a partir de su corporeidad.

Expuestas estas aclaraciones, es que se va construyendo la relación de este cuerpo y la educación física, y por consiguiente la puesta en escena de cada uno de los paradigmas propuestos. Es así que vemos al cuerpo desde una perspectiva biológica, social y psicomotriz, en palabras de Moreno y col. (2012) cuerpo máquina, cuerpo expresivo y cuerpo psicosomático, respectivamente. La tabla n°2 describe cada una de las visiones del cuerpo de acuerdo a cada perspectiva.

Tabla n°2. Visión del cuerpo de acuerdo a tres perspectivas del desarrollo humano

(fuente: Elab. Propia.)

Según Moreno y col. (2012)	**PERSPECTIVAS de acuerdo Moreno (2001) y Vásquez (2002)**	**Caracterización / Paradigma**
CUERPO MÁQUINA	Biológica	Paradigma Biomotriz - Cuerpo morfológico y fisiológicamente organizado en tejido con procesos energéticos. - Por lo tanto, cuerpo predecible en su comportamiento, medible y cuantificable. - Cuerpo objetivo, descrite desde la anatomía, fisiología o la biomecánica.
CUERPO EXPRESIVO	Social	Paradigma Expresivo - Cuerpo como sistema de comunicación - Cuerpo creativo y espontaneo - Cuerpo que comunica sentimientos, ideas, gestos, estados de ánimo.
CUERPO PSICOSOMÁTICO	Psicomotriz	Paradigma Psicomotriz - Relación cuerpo y mente. - Cuerpo sabio (Barbero, 2007). - Procesos perceptivos, procesos internos, autorregulación. - Cuerpo subjetivo, el que vive y experimenta.

3.1.Paradigma Biomotriz

Este paradigma asociado a cuerpo máquina, se describe como:

- Un paradigma que concibe el movimiento a partir de la acción sincronizada y armónica de las estructuras corporales, por consiguiente, desde su repetición contante y en camino hacia la perfección.
- El desarrollo de la condición biológica, búsqueda de rendimiento y eficiencia motriz.
- Un paradigma con objetivos en el desarrollo de los factores de ejecución de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad y la agilidad.
- Un paradigma con contenidos institucionalizados, siendo principalmente el juego, el deporte y la gimnasia.
- En cuanto a la enseñanza, la técnica es la demostración del "modelo", siendo este reproducido una y otra vez hasta alcanzar el ideal.
- Un paradigma con estilo de enseñanza de tipo "directivo", donde el profesor es el responsable y principal ejecutor del modelo, es el que toma las decisiones de todo el proceso enseñanza – aprendizaje.
- Un paradigma asociado más a lo deportivo.
- El paradigma dominante en la actualidad en la Educación Física, especialmente en gimnasia y los deportes.
- Un proceso, en lo evaluativo, asociado al producto, es decir, al resultado (la marca, la distancia, el tanto, la calificación, las medidas óptimas).

3.2. Paradigma Psicomotriz

Este paradigma asociado al cuerpo psicosomático, se caracteriza por:

- Relacionar el cuerpo y la mente las cuales funcionan a partir de la información que ambas se transmiten.
- Surgir de la aplicación de otras ciencias como las neurológicas, las de la conducta y las sociales.
- Estar presente en las corrientes de la psicomotricidad, el método o modelo de psicocinética y a la subdisciplina EF de Base (Barbero, 2007).

- La interacción constante entre el “yo” y el “medio”, ya sea físico o social, siendo el núcleo fundamental la elaboración del esquema corporal, convirtiéndose éste en el eje y la disponibilidad motriz. El esquema corporal es la base de la función de “ajuste”, y este es el punto de partida de todo movimiento.
- Desarrollar un conjunto de capacidades perceptivo-motrices: esquema corporal, procesos de lateralización, de percepción y de estructuración espacio-temporal, entre otras.
- Por presentar, el cuerpo, una regulación de sí mismo, siempre interna, pero también con relación a lo que el medio le proporciona.
- Presentar una pedagogía abierta y activa, no-directiva; las decisiones son tomadas tanto por el profesor como el alumno/a, este último explora para descubrir su mundo y conocer su “yo”.
- Estar presente, en el campo de la educación física, en las edades del desarrollo y en la creación de esquemas motores susceptibles de ser modificados y enriquecidos con las experiencias motrices.
- Presentar en sus procesos evaluativos el concepto de “cualitativo”, calidad del movimiento, más que la cantidad, el récord, el número, el tanto, el puntaje, la calificación, etc.

3.3. Paradigma Expresivo

El paradigma expresivo se asocia con el cuerpo social-expresivo y se caracteriza porque:

- Se centra en la dimensión comunicativa del ser humano, en su carácter expresivo; y esta mediado por el contexto social.
- El movimiento, se entiende como un instrumento de comunicación. Este carácter expresivo es la armonía entre la expresión espontánea y su posterior regulación con el ámbito social.
- Porque presenta una enseñanza no-directiva, donde lo primordial es la experiencia personal vivida por los estudiantes.
- Es la expresión corporal el contenido central de este paradigma; y esta se define como todo tipo de expresión que tenga como vehículo el cuerpo humano: rostro, gesto, posición del cuerpo y posición de los miembros.
- Además de la expresión corporal, se incluyen otros contenidos que enfatizan elementos creativos, tales como: la danza, clásica, moderna, el jazz, el mimo, formas de teatro.

- No existe modelo a seguir, ya que el cuerpo y el movimiento se conciben como una construcción personal.
- El o la docente deben ser versátiles y muy creativos, pues deben proponer situaciones diversas de aprendizajes.

4. EDUCACIÓN FÍSICA Y PEDAGOGÍA SOCIOCRÍTICA V/S PRAXEOLOGIA MOTRIZ

4.1. La pedagogía sociocrítica de Paulo Freire y Henry Giroux

Exponer y escribir sobre pedagogía crítica, es remitirse a la fuente básica *Jürgen Habermas*, por un lado y *Paulo Freire – Henry Giroux*, por otro. El primero de ellos está centrado en lo que se denomina "ciencia social crítica"; para entender, es preciso centrarse en lo que él denomina "intereses constitutivos del saber", diferenciando claramente tres: un *interés técnico*, un *interés práctico* (de carácter ético que busca reorientar, informar y educar a las personas mediante la interpretación del mundo y de nuestras formas de verlo) y el *interés emancipatorio* (orientado en los valores de justicia, liberta e igualdad, busca la superación de las relaciones de poder, dependencia, dominio y/o marginación que existen entre los seres humanos tanto como individuo y como grupos sociales).

Los trabajos de *Freire*, giran en torno a la liberación y a la *pedagogía de la esperanza*, esto marcado por un fuerte interés emancipatorio, entiendo que el papel de la educación es la liberación de los seres humanos y de los grupos sociales sometidos a relaciones de control, injusticia y explotación; todo esto conducente a lograr el mayor grado de libertad, justicia e independencia. Mismo autor-pedagogo (2005) citado en Sánchez y col. (2017) plantea a la educación, como una práctica de la libertad, en la cual se resalta el carácter político y ético del problema educativo; es decir los procesos formativos, bajo las ideas Freire, están obligados a generar un "hombre nuevo", una persona consciente de su realidad, comprometido con su transformación, resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipatorias y la reivindicación; son estos los aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios. Es el diálogo

y la investigación los soportes fundamentales del proceso educativo, según Freire; el proceso formativo buscar "formar", sujetos críticos, con ciencia colectiva de transformación, partiendo desde la práctica concreta, volviendo a la teoría, y nuevamente a la práctica transformadora; cobra mucha importancia y fue inevitable reflexionar y escribir, sobre las practicas tempranas que se dan en el proceso de formación inicial de profesores y profesoras, son estos los momentos formativos que permiten observar, captar, conocer, reflexionar, proponer, apostar, transformar….un contexto educativo, como también… enriquecerse de vivencias practicas durante la formación, para ir formando y buscando la identidad profesional que cada uno cree, siente y vivirá a futuro tanto como profesional y como persona/profesional.

Giroux (en Sánchez y col. 2017), plantea que la pedagogía critica busca: *desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes, y crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad*, es decir, la pedagogía crítica es una construcción que está mediada por la subjetividad, la experiencia y el conocimiento disciplinar. En González (2006), Giroux plantea lo que denominaría la "pedagogía fronteriza", basado en el post modernismo crítico y la pedagogía crítica, menciona la necesidad de desterritorializar el plano de la compresión cultural dominante y por consiguiente, la idea de un sujeto unificado y racional, en otras palabras: *pedagogía de frontera: sugiere que los maestros existen dentro de los limites sociales, políticos y culturales, que son tanto múltiples como históricos en esencia y que ubican demandas particulares sobre el reconcomiendo y la aprobación pedagógica de las diferencias (Giroux en Sánchez, 2017).*

La pedagogía crítica de Giroux, rechaza toda forma de subordinación, las cuales crean inequidades, rechaza prácticas que descartan la diferencia, existe una crítica constante al sistema tradicional. La tabla n°3 resume las características esenciales de la Pedagogía Fronteriza de Giroux, tendiendo en cuenta tres dimensiones básicas: el fin educativo, el contenido, el docente y el alumno/a.

Tabla n°3. Pedagogía Fronteriza (PF) de Giroux *(Fuente: Gonzáles, 2006)*

Dimensiones	**Características**
EL FIN EDUCATIVO DE LA PF	- Desarrollar formas de transgresión para redefinir los límites existentes. - Desarrollar condiciones en que estudiantes puedan "leer y escribir" (accionar) dentro y en contra de códigos culturas existentes. - Desarrollar el lenguaje de lo ético, para comprender cómo las relaciones sociales y espacios, desarrollan juicios que exigen y conforman diversos modos de respuesta al otro.
EL CONTENIDO EDUCATIVO DE LA PF	- El principal contenido educativo es el conocimiento y las capacidades para generar y producir "ruido", cambios. - Conocimiento, destrezas y valores necesarios para que el alumno/a pueda negociar crítica y reflexivamente los limites culturales que le ofrece la sociedad.
EL DOCENTE DE LA PF	- Docente con control teórico en que se construye la diferencia. - Este control teórico, implica el "cruzar" frontera para legitimar la diferencia, como condición básica para comprender el propio conocimiento. - Los maestros existen dentro de limites sociales, políticos y culturales. - Los maestros deben trabajar con muchas voces (pedagogía de la diferencia-diversidad) y al mismo tiempo con la especificidad de la organización de esas voces.
EL ALUMNO DE LA PF	- Se concibe como aquel que cruza fronteras. - Cruzar fronteras es entrar y salir de los limites construidos en torno a la diferencia y el poder.

En educación física (EF), diversas temáticas han sido estudiadas para dar sustento a la pedagogía sociocrítica para nuestra área, en Pastor y col. (2002) se rescatan diversos autores y sus temáticas, así *Fernández Balboa (1993, 1999, 2000)* desarrolla aspectos críticos, cívico, éticos y políticos del profesorado de EF, como también la necesidad de evolucionar hacia una EF crítica. *Devis (1998)*, también en Pastor y col. realiza una crítica hacia la reforma educativa española; previo a ello, expuso investigaciones sobre enfoques de EF y salud con perspectiva crítica. *Fraile (1998, 1999)* presenta una serie de propuestas para desarrollar la EF crítica y colaborativa en la formación del profesorado de EF. *Pascual (2000)* realiza un importante aporte, pues define que es pedagogía crítica y cuáles son las fuentes y principios básicos y elementos del discurso de ésta; la figura n°3 cita todos los investigadores que han estudiado y aportado en la temática.

Autor y publicaciones	Principales aportaciones a la corriente de EF Crítica
Kirk (1990, 1999, 2001)	Es uno de los principales autores que trabajan en torno a la temática de pedagogía crítica en EF y en la formación del profesorado de EF. Ha publicando diferentes trabajos sobre la temática en castellano y ha participado en numerosos congresos y jornadas científicas en España
Fernández-Balboa (1993, 1999, 2000, 2004)	En sus trabajos habla de los aspectos crítico, cívico, ético y político del profesorado de Educación Física; de la necesidad de evolucionar hacia una EF crítica; de la recopilación de propuestas de acción para secundaria; premisas educativo-profesionales para el futuro de la EF en función de las tendencias sociales existentes; la educación centrada en la dignidad del alumno, como ser humano
Fraile (1998, 1999, 2004)	Presenta una serie de propuestas para desarrollar una EF crítica y colaborativa, especialmente en lo que se refiere a la formación del profesorado de EF; posteriormente, coordina un manual colectivo (2004) sobre la didáctica de la educación física desde una perspectiva crítica y transversal
Devís (1998), Devís y Peiró (1992)	En su primer trabajo plantea algunas ideas para el desarrollo de enfoques de EF y salud desde una perspectiva crítica. En el segundo realiza un análisis crítico de lo que ha supuesto la actual reforma educativa española para el área de EF.
López (1999), López *et al.* (2002)	En su primera obra aporta un marco teórico en que relaciona las dos principales racionalidades educativas con los tres paradigmas de investigación y los dos discursos en EF, así como una aplicación práctica de esta propuesta en los modelos de evaluación del alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje en EF. En la segunda obra, el colectivo de autores aporta una revisión detallada sobre la temática, especialmente de las posibilidades, propuestas y experiencias para poder avanzar en los centros hacia una EF Crítica.
Lorente (2005, 2008), Lacasa y; Lorente y Jover (2009)	Trabaja un enfoque específico de la pedagogía crítica: la autogestión del alumnado de su propio proceso de aprendizaje en EF; concretamente, un estudio de caso llevado a cabo en secundaria. Comprueba el gran potencial educativo de la autogestión, viendo que los aprendizajes que provoca están directamente relacionados con habilidades personales y sociales.
Pascual (2000)	Desarrolla una propuesta de formación del profesorado de EF basada en el paradigma crítico.
Horacio (1999)	Presenta un trabajo sobre modelos didácticos y elementos para la construcción de una pedagogía crítica en EF.

Fig. n°3. Investigadores que aportan a la corriente crítica en educación física *(Fuente: López, 2012)*

Para adentrarnos en la especificidad del área y la pedagogía sociocrítica, es que la tabla n°4 reúne investigaciones y contenidos a trabajar en EF, un gran aporte, motivación y base a partir de tres ejes, para llevar a cabo los postulados desde una pedagogía transformadora, reflexiva y critica del sistema.

Tabla n°4. Investigaciones y contenidos en EF desde la perspectiva de la pedagogía crítica *(Fuente: López et.al., 2002)*

Eje	Autores/Investigadores	Temáticas
EDUCACIÓN EN VALORES Y LOS TEMAS TRANSVERSALES	Velásquez Callado, C.	- EF para la paz (2019). - EF para la educación primaria: Fichero de juegos no competitivos (1995). - Guía para una educación física no sexista (1990)
	Monjas (1998), Monjas y López (1999), Pérez y López (2001)	- La educación en valores como marco básico y eje transversal en la formación Inicial de los maestros.
	María Prat (2000, 2001)	- Integración de las actitudes, valores y normas en el área de EF en la etapa de preescolar
	Vázquez y Álvarez (1990), López Crespo (1998, 2001), Scraton (1995), Fernández García (1997)	- El género en relación con los deportes, la EF y los valores.
EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO	Velásquez, (1996), Sáenz y López, tierra y Díaz (1996)	- La utilización del material de desecho
	López y López (1996, 1997), Sáenz y Sierra (1996), Pérez y otros (2000).	- Actividades físicas en la naturaleza, para desarrollar educación ambiental en EF
	Cortés y col. (2000), Sancho Coco y cols, (2001)	- Fabricación de material deportivo (basado en la explotación de niños y niñas en régimen de semiesclavitud)
EDUCACIÓN EN TORNO AL DEPORTE Y LA INICIACIÓN DEPORTIVA EN LA ESCUELA	Cortés y col. (1996),	- La toma de conciencia sobre las conductas anti educativas.
	Velásquez (1995, 1998), Monjas (1997, 1998, 1999) y Fraile y cols. (2001)	- Modelos de iniciación deportiva, factores e indicaciones para trabajar juegos predeportivos más formativos y menos competitivos.

La pedagogía crítica, al igual como se ha planteado en el apartado de enfoques y modelos educativos, viene a presentarse con un "montón" de cuestionamientos a lo preestablecido, en este caso, claro es a la pedagogía tradicional, que de acuerdo a Sánchez y col. (2017), sostiene que en el proceso educativo se debe tener una comunicación vertical entre alumno y profesor, que además la educación pensada con fines capitalistas, solo favorece la mano de obra calificada, es decir, estamos frente a esa escuela reproductora de información; por lo tanto, es la pedagogía crítica, la pedagogía de la libración, de la emancipación … de la esperanza, la que rompe este esquema, es en suma, una pedagogía pensada en el sujeto. Para llegar a este nivel de acción, es preciso posicionarse como profesor y profesora reflexiva de su quehacer docente, pero no solo eso, sino

más elemental aún, posicionarse en el sentido de que es un estilo de vida, una filosofía de vida, que no solo involucra el quehacer en una comunidad educativa, sino también en una sociedad y contextos político y cultural.

4.2. Praxeología Motriz de Pierre Pàrlebas

Un apartado especial merece la corriente de educación física Praxeología Motriz de Pierre Parlebas, pues se convierte en un claro ejemplo de que los contextos sociales, culturales y educativos transforman los enfoques, las miradas, en este caso en la educación física; y por consiguiente surgen de ahí las investigaciones que sustentan corrientes y/o paradigmas educativos, con esto no se está afirmando que, Praxeología Motriz sea un paradigma de la educación Física, más bien una corriente. Pierre Parlebas, un profesor de educación física francés comienza a escribir sus textos a finales de la década del 1960, Francia en aquel entonces vivía un bullido movimiento cultural, educativo y social que llegaron a transformar ese país (Saraví en Chaverra y Uribe, 2007). De acuerdo a Saraví, la educación física estaba dominada por la psicomotricidad; no obstante, Parlebas ya tenía definida sus teorías, aunque aún emergentes. Para seguir contextualizando, en aquellas décadas, en la escuela secundaria francesa, la disciplina imperante era el deportivismo, es decir corriente deportiva domina fuertemente en las aulas, sumado a ello el enfoque tradicional y tecnicista; y la sociedad en general está bajo el enfoque estructuralista. De acuerdo a During (1992) en Saraví, la "estructura" es un sistema de relaciones invariable, que garantiza su propia regulación; los elementos que la componen son solidarios, inseparables, están en estrecha relación e interdependencia; todo cobra sentido a partir de un "todo". Bajo este contexto Parlebas aparece con escritos donde deja asentada la relación existente entre Educación Física y Deporte y la relación, por lo tanto, entre deporte-educación. Parlebas, tiene gran influencia en sus investigaciones y en su formación a la sociología, se nutre de autores como Raymond Boudon y Bateson y Watzlawicki (Escuela de Palo Alto, EEUU), como también de ideas pedagógicas relacionadas con la "educación nueva" o "métodos activos" que permiten adentrarlo en la educación no formal.

El termino praxiología tiene sus orígenes en un artículo denominado "Les origines de la technologie" publicado en la *Revue Philosophique*, por Alfred Espinas, en donde se manifiesta la importancia y eficacia de la acción (Hernández, 1993), posteriormente se trabaja la terminología

desde distintas perspectivas desde la teoría de la acción o praxiología, Parlebas la define entonces como “la ciencia de la acción motriz, especialmente de las condiciones, los modos de funcionamiento y de los resultados de la puesta en situación de dichas acciones”. Nace acá entonces, el objeto de estudio de esta corriente la **acción motriz**, y la define como el proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada, pudiendo ser además analizadas con todas las formas de actividad física individuales o colectivas. Otro término acuñado en esta corriente, y que es producto de la formación y estudios de Parlebas; es el de **sociomotricidad,** en contraposición al de psicomotricidad; y la define como toda aquella situación en la que se interactúa motrizmente con otros, sean adversarios o compañeros a la vez. Las practicas sociomotrices serán objeto de análisis y aportes de esta corriente, y es el deporte y los juegos el agente para lograrlo, denominándolos *juegos deportivos no institucionalizados y juego deportivos institucionalizados.*

El aporte de la praxiología motriz, y siguiendo la idea del párrafo anterior, es que todo juego colectivo se organiza en función de las interacciones motrices que surgen de entre los jugadores, armándose de este modo una dinámica sociomotriz y de comunicación del juego. Surge entonces, otro concepto clave: **la lógica interna**. De acuerdo a Parlebas en Saraví, la define como los trazos principales, las características, los rasgos pertinentes de una determinada situación motriz, juego o deporte; y para entender la lógica interna de una situación motriz es preciso conocer otro termino clave: **los universales ludomotores**, estos son estructuras observables que existen en los juegos y deportes, por lo tanto, capaces de ser medibles y de ser “matematizados”. Son universales ludomotores:

- La red de comunicación.
- La red de interacción de marca (es una sub red de la comunicación motriz).
- Las reglas o código lúdicos.
- La red de roles sociomotores.
- La red de sub-roles sociomotores.
- El sistema de *score* o de marca de tantos.
- Los praxemas o códigos proxémicos.
- Los gestemas o código gestémico.

La praxeología motriz se difunde por Europa, y encuentra en España gran aceptación; se fundan así varios grupos de estudios e investigaciones praxiológicos, por nombrar los más conocidos: *Grupo de Estudios Praxiológicos de Lérida (GEP) y Grupo de Estudios e Investigación Praxeológica de las Palmas de Gran Canaria (GEIP);* en América latina ha tenido menos repercusión. Sin embargo, los aportes en la investigación y los textos traducidos a permitido, de igual modo utilizarlos en el área; uno de los aportes más importantes es el *"Léxico básico de praxiología motriz"*. En Hernández y col. (2002), aparece una lista que permite comprender y definir cada uno de los términos de esta corriente. Fue elaborado por el GEIP, del Departamento de Educación Física de la Universidad de Las Palmas de Gan Canaria (España), algunos conceptos mencionados son: acción – acción motriz – competición – comportamiento motor – comunicación praxiomotriz – deporte – ecograma – entorno práxico – estrategia motriz – lógica externa lógica interna – modelización – objetivo motor – praxema motor – praxeomotricidad comparada – entre otros.

Siguiendo a Savarí, la Praxiología motriz es una corriente de la Educación Física que tiene muy claramente definidos sus referentes teóricos y cada uno de su terminología; la cuestión es, cómo esta corriente, de gran auge en Europa, en especial Francia y España, tiene cabida hoy en la actualidad, es aquí donde aparecen las reflexiones y las conexiones con los nuevos enfoques en la educación física, con los nuevos modelos emergentes, y con los contextos actuales e histórico-culturales de una sociedad; más asociado a lo social y a lo reflexivo-crítico, más cercano a la humanización de las actividades deportivas y actividades físicas. Debemos también, recordar que; el objeto de estudio de la praxiologia motriz es la "acción motriz", en las corrientes emergentes y actuales, es la "persona". Otro análisis importante, es que debemos pensar en el momento y contexto histórico – cultural en que esta corriente se origina. Mencionado todo esto, y muy de acuerdo con el autor, es que el aporte importante que hace al praxiología motriz, nos debe conducir a cómo *reivindicamos* el concepto de motricidad, deaccionescuerpo sociomotricidad, cómo re*significamos* el deporte y el juego, tanto institucionalizado como no institucionalizado, *¿se puede, y/o debe entonces, facilitar la coexistencia de las diversas corrientes?*

4.3. Modelos Educativos Emergentes en la Educación Física

De acuerdo a Metzler citado en Fernández-Río (2016), un modelo de enseñanza debe tener una base teórica, investigación sobre su desarrollo e implementación, como también haber sido probada en diferentes contextos educativos, demostrando su capacidad para ser usado de forma eficiente y efectiva, de acuerdo a los objetivos para los que fue planteado. Los siguientes modelos emergentes propuestos a continuación son prueba de ello.

Modelos Emergentes propuestos por Fernández-Río et.al. (2016)

Educación Aventura:

- ✓ Espacio educativo para desarrollar las habilidades físicas, cognitivas y afectivas en actividades de aventura.
- ✓ Los elementos fundamentales del modelo son: *Resolución de problemas – Superación de barreras – Cooperación – Uso creativo de espacios y materiales y Contexto lúdico.*
- ✓ Sus objetivos son el liderazgo, el entusiasmo, el carácter, la auto-confianza, la inventiva o el aprendizaje permanente de actividades que implican desafíos (seguros con riesgo controlado).
- ✓ El "riesgo" es la característica esencial del modelo, en donde el alumno se enfrenta a uno que puede ser real o subjetivo; siendo el medio natural el contexto habitual, no obstante, el patio, el gimnasio u otro lugar puede convertirse en espacio de aventura.

Alfabetización Motora:

- ✓ Modelo de origen anglosajón – canadiense, de la autora Margaret Whitehead, tiene como principales descriptores la motivación, la confianza, la competencia física, el conocimiento y la comprensión de la utilidad de la actividad física que todo individuo debería desarrollar.
- ✓ Sus objetivos principales son: identificar el valor intrínsecos de la práctica de la actividad física, superar el valor de la actividad física cundo se ve como un medio solo para mejorar la salud, destacar la importancia de la misma en el curriculum escolar, sentar bases para una práctica de la actividad física a lo largo de la vida, para todos y todas.

- ✓ La Asociación Canadiense de Educación Física define como estrategias pedagógicas para este modelo la: *Diversión – Diversidad – Compresión – Carácter – Habilidad Individual – Totalidad – Imaginación – Constancia y la Modelación.*

Estilo Actitudinal:

- Modelo vinculado a lo metodológico, centrado en el proceso de aprendizaje y en las necesidades del alumnado.
- Las actitudes son el eje central del modelo, lo motriz se plantea como un medio, no como un fin; se trabaja en forma paralela todo el ser integral del alumno/a (cognitivo-intelectual, afectivo-motivacional, relaciones interpersonales e inserción social).
- La finalidad es que todo (inclusivo) el alumnado tenga vivencias positivas; tres son los pilares fundamentales: *Las actividades corporales intencionadas – La organización secuencial hacia las actitudes, y Los montajes finales.*
- Ejemplo de aplicación de contenidos, son muy diversos: juegos intencionados sin eliminación, deportes, dramatización, acrobacias, teatro de sombras, actividades en ambiente natural, entre otras.

Modelo Ludotécnico:

- ✓ Modelo diseñado específicamente para la enseñanza del atletismo y sus diversas disciplinas/pruebas.
- ✓ Se basa en la teoría operante de Skinner, el aprendizaje constructivista y el aprendizaje social.
- ✓ Su eje central son las propuestas ludotécnicas y su estructura básica está compuesta por cuatro fases: *1. Presentación de la prueba/disciplina y planteamiento de preguntas-desafíos, 2. Propuestas ludotécnicas, 3. Propuestas globales y 4. Reflexión y puesta en común.*

Autoconstrucción de materiales:

- ✓ Diseñar y construir materiales refuerza tres elementos básicos: *el aprendiz activo, el aprendiz social y el aprendiz creativo.*

- ✓ El modelo se origina a partir de cuatro razones: pocos recursos disponibles, material muy limitado, la necesidad de materiales que se adaptaran a las necesidades de los estudiantes y el deseo de crear conciencia ecológica.
- ✓ La idea de este modelo parte de la idea central de que, para construir conocimiento, los individuos deben construir artefactos compartibles con los demás.
- ✓ El modelo describe básicamente tres momentos en los cuales se deben construir los materiales: *en la clase de educación física, en otras clases y fuera del horario de clase.*

Educación para la salud:

- ✓ El modelo está basado en el "aprendizaje para toda la vida" y la idea central de su planteamiento es la "salud", convirtiéndose ésta en el objetivo de la clase de educación física, más que la habilidad.
- ✓ La idea es que los alumnos/as valoren tener una vida físicamente activa, los individuos deben organizar su vida en torno a la práctica regular de la actividad física.
- ✓ Siguiendo la idea anterior, en la formación del estudiante no solo implicará lo motor, sino también lo afectivo; y esto conlleva a la comprensión de la importancia de la actividad física, la forma de organizar el estilo de vida, el desarrollo de estrategias de autogestión.
- ✓ La teoría de la autodeterminación cobra importancia en este modelo, es decir, cuando el estudiante considera significativa, interesante, divertida una actividad física o experiencia motriz; o adquiere relevancia personal, entonces la toma como parte de su vida y, por lo tanto, tenderá a realizarla fuera de la clase de educación física.
- ✓ Los docentes crean ambientes de trabajo que apoyen la autonomía de los estudiantes, que faciliten la competencia y favorezcan el desarrollo emocional y de relaciones.
- ✓ En cuanto a los contenidos, la educación física debe prestar mayor atención a todas aquellas actividades físicas para toda la vida, más que los deportes colectivos.

4.4. La formación del profesor y profesora de educación física bajo ciertos paradigmas.

Reflexionar, analizar, escribir sobre formación docente, no solo es remitirse a nuestra área de especialización, la educación física. Para el presente estudio, es preciso contextualizar y aunar criterios de reflexión en cuanto a la formación pedagógica o formación general que recibe la y el estudiante universitario. Es a su vez, complejo, pues influyen en esta formación los contextos tanto educativos como sociales, culturales y políticos de una sociedad y país, como también de lo local y regional. En chile, y siguiendo a Pavié (2018), se hace complejo, además, porque se vive una intensa discusión sobre el Proyecto de Ley de Nueva Carrera Docente, esto es reflexionar sobre la misma formación inicial docente, la inducción al ejercicio profesional docente, la carrera profesional docente, la formación de servicio, el sistema de remuneraciones y la contratación. Esto se corrobora, con las lecturas realizadas para el presente estudio, es decir, en la formación inicial del profesor, al menos desde la mirada de la investigación (rediseño mallas curriculares) se han dado hitos cruciales y fundamentales, como por ejemplo el rediseño de las mallas curriculares tanto a nivel nacional y local (mediante proyecto Tunning para Latinoamérica), otro hito es la implementación de la Evaluación Nacional Diagnostica, evalúa a los estudiantes de pedagogía al inicio y al término de la carrera, y tiene como objetivo entregar información para elaborar y mejorar planes formativos, es una evaluación obligatoria para todo estudiante de pedagogía y constituye, por lo tanto, un requisito para obtener el título profesional *(Ministerios de Educación).*

El gran criterio para reflexionar en este tema es sobre el "modelo", pues existen modelos de formación que van a influir sobre la identidad del profesor y profesora, es una reflexión que debe hacerse continuamente, desde diversas veredas, en este caso, desde la de estudiante, justamente en formación… El autor citado más arriba, es claro, es preciso entender y reflexionar en forma complementaria sobre estos modelos de formación, el territorio donde ese desarrollan, la cultura escolar, la formación continua, la identidad del docente, los perfiles de egreso y sus perspectivas de competencias; son temas, además, propios de un modelo educativo a nivel universitario, el de la casa de estudio UMCE, es tratado en el siguiente apartado.

Algunas definiciones de ***formación*** de González Sanmamed citado por Pavié (2018) permitirán una mejor compresión del tema, a saber:

“Cambio que se consigue a través de la intervención, en un tiempo determinado, en donde hay una participación consciente del formado, existe voluntad explicita de él y del formador para conseguir un objetivo explicitado”.

“Campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas donde el profesor en formación o ejercicio se implica individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje para adquirir o mejorar sus conocimientos, destrezas y disposiciones”.

“Es la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar critica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza, el cual debe promover aprendizajes significativos en los alumnos en formación y de esta forma se logre un pensamiento-acción innovador, para trabajar en equipo junto al equipo de la comunidad educativa del profesional”.

Los siguientes conceptos de Vásquez et. al. (2001) sobre formación del profesor nos permiten contextualizar el tema, comprender y relacionar las temáticas del presente estudio, siendo estos:

“Formación del profesorado, la define como un proceso sistemático y organizado destinado a profesores en formación y en ejercicio, tiene la finalidad de que a estos les sirva para a comprender y desarrollar su competencia profesional y así capacitarlos en el ejercicio de su profesión”.

“Formación del profesorado de Educación Física, está encaminada a establecer una relación entre la concepción sobre *qué* supone y *qué* implica la educación física y *cómo* en función de ésta debe ser considerada la formación del profesor mediante modelos y planes de estudio”.

“Formación inicial es el periodo de formación que capacita a los futuros profesionales de la enseñanza en las técnicas y competencias básicas para el ejercicio de la profesión de la enseñanza, ocurre en instituciones específicas y mediante un currículo que contempla diversos contenidos”.

Siguiendo a García-Ruso (1997), se pueden reconocer que existen cinco paradigmas en la formación del profesorado de educación física, su propuesta, si bien es en nuestra área, hay que mencionar que ésta viene de la mano de las investigaciones generales que se han realizado en la

temática; mencionado esto, lo que la autora expone está basado en la necesidad de la formación del profesorado y el estudio de los paradigmas de formación del profesor/a en cuanto a enseñanza y modelo del profesor.

Antes de citar los respectivos paradigmas, un punto importante que nos permite reflexionar sobre esta temática, y que hace García-Ruso, es que cada paradigma en si mismo, no surge de la nada o de un "vacío", como ella dice, sino más bien pueden coexistir y tienen sus orígenes en los aciertos y errores de los paradigmas precedentes. Esta observación nos permite, que, como estudiante en formación, reflexionemos sobre la importancia de hacer más investigación en el área de la especialidad, tanto en el curriculum, sobre el modelo del profesor o la didáctica en la clase de educación física, entre otras, de este modo se mejoran las practicas, las vivencias motrices, en real beneficio de las y los educandos, cómo también en la formación inicial docente. La siguiente tabla acuña las principales características de los cinco paradigmas de formación en el área de la educación física propuestos por Gracia.

Tabla n°5. Paradigmas de formación del profesorado propuestos por García-Ruso (1997).

Paradigma de Formación	**Caracterización general**
PARADIGMA CULTURALISTA-TRADICIONALISTA	- Centrado en las adquisiciones. - El profesor transmite el conocimiento que le fue adquirido durante la formación técnica. - Regido por un esquema línea: adquisición de conocimientos, ejercicios prácticos y evaluación del alumno. - Carácter pasivo del alumno en formación, formado bajo situaciones de laboratorio, la sostenida repetición de esquemas. - Cultural tradicionalista, quiere decir una formación y curriculum predeterminado y contextos sociales dados.
PARADIGMA PSICOLOGISTA-PERSONALISTA	- Centrado en el proceso. - Participación activa del alumnado en formación. - Basado en los aportes de la psicología de la percepción y del desarrollo. - La formación del profesor permitirá a futuro que éste se convierta en un orientador del aprendizaje de sus alumnos y alumnas. - El profesor del futuro bajo este paradigma es un profesor reflexivo, en búsqueda de su propio estilo de enseñanza y tiene una seguridad sobre su rol. - El alumno/a del profesor/a formado bajo este paradigma, es un alumno que aprende por sí mismo, desde la exploración activa, el descubrimiento personal y la comprensión. - Curriculum de formación no predeterminada, pensada en los intereses y motivaciones del futuro profesor/a; lo significativo se da a partir de las experiencias originales y particulares; esto permite ir formando su personalidad.

PARADIGMA SOCIOLOGICISTA	- Centrado en la acción. - El futuro profesor/a es activo y además “acciona” de acuerdo a su contexto social y de escuela para cambiarlo. - Curriculum que dota al alumno/a en formación para interpretar (observación) las situaciones del contexto y para elaborar estrategias para intervenir. - Formación del futuro profesor/a con conocimiento crítico y teórico de la educación, reflexivo sobre su entorno, el mundo social con el fin de mejorarlo y transformarlo.
PARADIGMA TÉCNICO-BEHAVIORISTA	- Centrado en las adquisiciones (modelo proceso-producto) - Formación que gira en torno a la perspectiva técnica (ejecutor) y el entrenamiento en las competencias, siendo el profesor/a más eficaz aquel que se muestre competente en la solución de problemas y situaciones de su contexto. - Esta formación implica dos aspectos: un componente científico-cultural (conocimiento del contenido que recibe) y componente pedagógico (enseñanza de cómo actuar en el aula). - En el esquema de formación intervienen cuarto variables: Antecedentes (características de los enseñantes) – Proceso (actividades del proceso de enseñanza) – Producto (resultados de la enseñanza) y Contexto (condiciones en que se ejecuta la enseñanza).
PARADIGMA TÉCNICO-CRÍTICO	- Centrado en el análisis. - Esta formación incluye el pensamiento crítico y reflexivo del profesor/a. - La formación apunta a un profesor/a: activo en el procesamiento de la información, investigador en el aula, reflexivo en la planificación y toma de decisiones y que pueda cuestionar las metas educativas y métodos de enseñanza. - Este paradigma puede definirse como ecléctico, pues aprovecha las tendencias de los paradigmas mencionados anteriormente. - El modelo curricular de esta propuesta establece elementos esenciales para lograr el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones mediante la indagación. - Siguiendo la idea anterior, la formación bajo este paradigma implica: capacitación cultural, bases de conocimiento sobre la educación, capacidad de diagnóstico de la situación, conocimiento técnico de los recursos metodológicos, proceso de información previo a la toma de decisiones, entrenamiento en la toma de decisiones, puesta en práctica y evaluación cítrica.

En Vásquez y colaboradores (2002), en la temática sobre la formación del docente de educación física, se mencionan cuatro modelos de formación del profesorado, que, en estricto rigor viene a nutrirse de las investigaciones de García-Ruso y diversos autores mencionados por esta autora. Siguiendo el contenido de la tabla n°5, estos modelos de formación son:

Modelo Academicista: centrado en las adquisiciones (Paradigma Culturalista-Tradicionalista).

Modelo Técnico: centrado en el proceso (Paradigma Técnico-Behaviorista).

Modelo Cognitivo: centrado en el desarrollo de las capacidades (Paradigma Psicologista-Personalista).

Modelo Crítico-Técnico: centrado en la indagación y la reflexión (Paradigma Técnico-Crítico).

La misma autora de esta propuesta, menciona que todo proceso de formación del profesorado es único, que se va articulando en base a un *continuum,* y que posee diferentes fases, siendo estas: *Fase de pre-entrenamiento* (creencias, valores y concepciones previas de los profesionales de la enseñanza que se gestan a partir de las propias vivencias), *Fase de pre-servicio* (o de formación, referida a la formación inicial en las instituciones), *Fase de iniciación en el aprender a enseñar* (inducción de los primeros años del ejercicio profesional y *Fase de actividad laboral* (referida a la educación continua, a la formación permanente para perfeccionar su enseñanza y desarrollarse profesionalmente). Interesante y muy apropiada es la invitación que hace Benilde Vásquez; cuando se pregunta: ¿Cuál es el modelo de formación que más nos conviene?, ¿Qué modelo estimula la capacidad de análisis de la realidad? ¿Cuál fomenta la creación de soluciones adecuadas a sus particularidades? La respuesta inmediata para dar respuesta, valga la redundancia; a estos cuestionamientos; y lo propuesto por la autora y colaboradores, es sin duda *El Modelo Reflexivo de Formación para la Educación Física.* La figura n°4 fue elaborada a partir de las características descritas del modelo reflexivo de formación, el árbol (de inventiva propia) viene a representar, primeramente, la importancia del cimiento y base fuertes en la formación; y luego el tronco y sus ramificaciones, los quehaceres docentes y los diversos desafíos y contextos educativos, respectivamente.

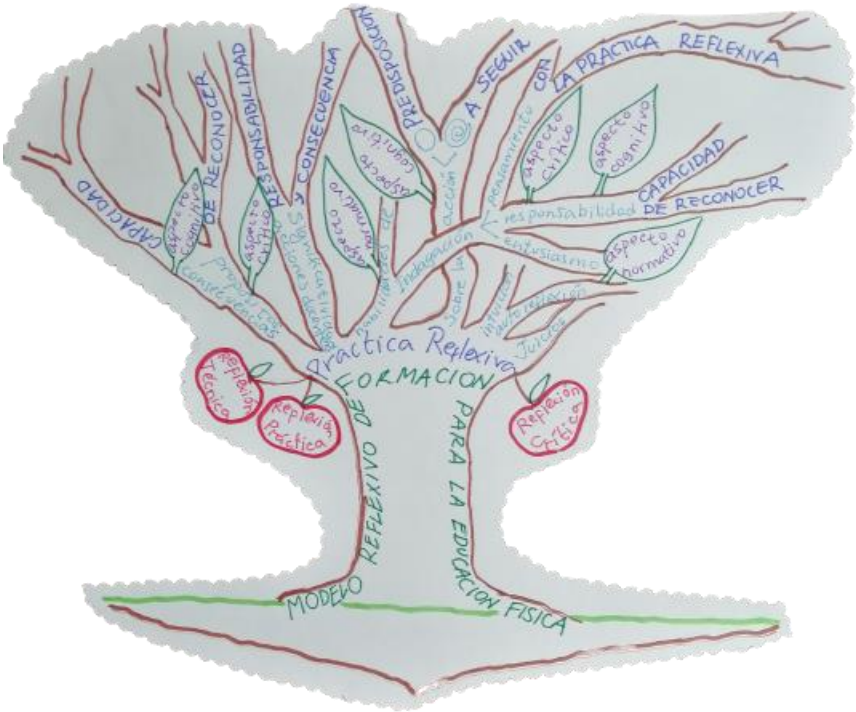


Fig. n°4. Modelo reflexivo de formación para la educación física de Vásquez (2002) (Fuente: Elab. propia).

Para finalizar este apartado, y en concordancia con la idea anterior sobre la reflexión en la formación de la Educación Física, se hace necesario citar a Vaquero (2005) que invitan también, a la reflexión y aporta a las conclusiones del estudio. Partiendo desde lo *qué* se enseña y la forma en *cómo* se hace, la autora propone tres focos de acción y atención en la formación del profesorado de EF:

1. *Marco Filosófico:* referido a las creencias y concepciones que permitan justificar puntos de vistas morales, esto es reflexionar sobre la educación, la educación física y la fuente sobre el campo de conocimiento, por ejemplo, reflexión sobre la corporeidad.
2. *Herramientas conceptuales:* reflexionar sobre esta cuestión, y bajo un enfoque más social, que es la base de las investigaciones de Vaquero; es irse a cuestionar los aspectos del enforque tecnocrático de la formación del profesorado. Implica también la coyuntura cultural y los contextos sociales, como, por ejemplo, la cultura femenina subordinada a la masculina.
3. *Cuestiones de procedimiento:* referido a lo curricular, reflexión que articula la teoría y la práctica, siendo las prácticas profesionales un punto de examinación y riqueza al momento

de reflexionar y descubrir vivencias y experiencias, entre la escolarización y la educación (formación). Se reflexiona sobre las diferencias individuales a la situación pedagógica (propias experiencias y la incorporación de las de otros y otras), reflexión sobre los ambientes de aprendizaje cooperativos (propuestas, negociaciones, democracia y autonomía), reflexión sobre la relaciones sociales, las cuales impulsan las relaciones humanas (desarrollo y educación de las emociones), finalmente, desarrollar y reflexionar la cultura de la evaluación en coherencia con la acción educativa que se promueve.

Las investigaciones y aportes de Vaquero, están motivadas desde la perspectiva social, la comprensión de nosotros mismo como seres físicos y sociales; y la importancia actual de la transformación social, por lo tanto, su referente teórico, es la Teoría Crítica de Habermas y sus pedagogos Giroux, Carr, Kemmis y Groundy.

5. MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Para contextualizar y entrelazar las temáticas de este punto y las del presente estudio, es preciso hacer la invitación a la reflexión de las siguientes frases, en palabras del Ex - Rector Sr. Jaime Espinosa Araya *(Modelo Educativo UMCE, 2016):*

- ✓ Enfrentar el desafío de la educación del siglo XXI.
- ✓ Responsabilidad social.
- ✓ Contextos siempre cambiantes, diversos y complejos de la realidad y del sistema escolar.
- ✓ Un profesional nuevo, activo, con gran capacidad de adaptación y competencias especializadas.
- ✓ Un profesor y profesora con mayor conciencia de su responsabilidad educativa.
- ✓ Formación docente con nuevas y mejores herramientas metodológicas y de evaluación de aprendizajes.
- ✓ Un modelo educativo que busca ser dinámico y dialéctico, sustentable y orientado a la formación de profesores y profesoras que garantice la calidad de la profesión docente.

La formación del docente en nuevas herramientas metodológicas, conducen a un nuevo profesor y profesora con calidad en su quehacer, pero ello, indudablemente nos debe conducir a la reflexión crítica constante, sobre *qué, cómo y porqué* aprendemos lo que aprendemos (desde mi visón como alumna en formación), pero también como se nos enseñamos… es aquí la importancia de este estudio, la reflexión sobre la formación inicial docente, el contexto educativo actual, las reales demandas y necesidades de escuelas y liceos de la educación pública y el contexto histórico y social imperante. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE en adelante) no queda exenta de tamaña responsabilidad social y profesional, pues como lo menciona el documento sobre "Modelo Educativo UMCE", es la heredera de la mayor tradición en formación de profesores y profesoras de nuestro país; y los paradigmas y/o enfoques del movimiento humano para el área de nuestra especialidad, es lo que dará sustento y base para orientar nuestras prácticas tanto en formación inicial como en el mundo laboral.

Conocer y reflexionar sobre el modelo educativo de nuestra casa de estudio, nos permitirá comprender y también saber hacia *dónde* deben van, o deberían ir los resultados que serán expuesto por el presente estudio, pues el conjunto de todas las mallas de actividades curriculares de una casa de estudio superior hace *"universidad"*, por consiguiente, deben apelar y ser congruentes a una misión y propósito de institución. La misión de la UMCE es:

> *"Servir a los propósitos de la educación, en todas sus manifestaciones, atendiendo, especialmente, la formación profesional docente – inicial y continua – para todos los niveles, sectores y modalidades del sistema educacional chileno. Incluye, además, la relación entre educación y salud; sin perjuicio de otras opciones que le demande la sociedad" (UMCE, 2012 en Modelo Educativo UMCE, 2016)*

Todo modelo educativo debe sustentarse en referentes y tener fundamentos claros que orienten los procesos de formación de cada casa de estudio. El modelo educativo de la UMCE considera referentes de carácter: filosóficos, epistemológicos y psicopedagógicos.

5.1. Referentes Epistemológicos del Modelo Educativo UMCE

Referentes Filosóficos:

Su base es que el ser humano consolida su proyecto de humanidad en la experiencia del encuentro con el otro en un espacio social y natural en el cual se encuentra inserto. En lo educativo, todas estas posibilidades de humanización deben conducirse, a través de procesos de aprendizajes para consolidar la formación profesional; todo esto implica procesos orientados a la autonomía y ejercicio responsable de la profesión.

El modelo educativo UMCE, bajo este prisma ve a un sujeto en formación que es capaz de converger entre su cultura, aquello que trae consigo y lo que su comunidad educativa le aporta como conocimiento formal; es una reunión de transformaciones críticas y reflexivas, y como lo expone el modelo, los y las conduce a resignificar su identidad y armar su proyecto de vida, bajo los valores de: la convivencia, la solidaridad, la participación deliberada, la dignidad de las personas, el respeto por los derechos esenciales, la valoración del medio ambiente, su conservación, protección y la responsabilidad frente a su desarrollo sustentable.

Todas estas acciones deben conducir a la formación de un egresado y posgraduado capaz de tener cítrica y compromiso social, creatividad, renovación e innovación; un profesor y profesora capaz de analizar, interpretar e intervenir críticamente el curriculum, teniendo presente, siempre, las demandas y necesidades sociales. En suma, tenemos un profesional posicionado, como un transformador social que construye nuevos conocimientos coherentes con el contexto en donde se desenvuelve; y esto implica compromiso con una sociedad democrática, inclusiva, justa y solidaria.

Referentes Epistemológicos:

Los referentes epistemológicos apuntan a comprender este modelo educativo desde la realidad social y natural, su contexto y carácter; de acuerdo a Coll (1994), citado en el documento Modelo Educativo UMCE, el aula se asume, entonces como un espacio social, resultado de un conjunto de factores, procesos y decisiones cuyo origen se sitúa a menudo fuera de ella; esto a su vez implicará el asumir un sistema de estructura, normas y políticas, que trascienden al individuo y sus relaciones, por lo tanto el aprendizaje se reconoce como complejo y diverso, para ello se necesitará un/una profesional altamente comprometido con el cambio social, tanto colectivo como

individual de la transformación educacional y social, y deberá asumir y vincularse desde lo praxeológico, esto es *acción, reflexión e investigación.* Mencionado esto, la "practica" será el momento fundamental del aprendizaje y desarrollo de capacidades profesionales.

Siguiendo la idea anterior, las prácticas se constituyen dentro de este modelo como campos de experimentación, teorías y saberes que convergen e impulsan mecanismos de acción y análisis, esto es: *estar, pensar y actuar* de forma profesional, con procesos reflexivos constantes y de introspección. De acuerdo al modelo, se conjugan la "teoría" y la "práctica", impulsando la inserción en espacios naturales de trabajo, permitiendo al alumno y alumna en formación asumir desafíos de la profesión. De acuerdo a Popkewits (1995) citado en Modelo Educativo UMCE (2016), "las prácticas institucionales (desempeños y discursos) producen y disciplinan las esperanzas, deseos y expectativas que están inscritos en aquellos que están aprendiendo a ser", Educadores, Profesores, Licenciados y Kinesiólogos".

Referentes Psicopedagógicos

Aprendizaje y Estudiante, aspecto central de la formación y protagonista del proceso, respectivamente; son los ejes articulares de las experiencias de formación. Mediante este protagonismo, la Universidad pretende impulsar la construcción de conocimiento que permita generar en ellos la capacidad de contextualizar y reflexionar de forma crítica los aspectos de la sociedad. Esto es:

> *...asumir el aprendizaje como un proceso de desarrollo integral y de incorporación de saberes que se orientan a la construcción de la autonomía de los sujetos, a su comprensión crítica del mundo y a la generación de capacidades para enfrentar los desafíos de la vida en sociedad desde una perspectiva transformativa (Modelo Educativo UMCE, 2016).*

En este apartado, sobre temáticas psicopedagógicas, el modelo aborda un tema de gran interés para el estudio: *El Currículo.* De acuerdo al Modelo Educativo UMCE y su sello pedagógico, un curriculum debe responder al interés nacional y al desarrollo local, al respeto y ejercicio de los derechos humanos y sociales, a la construcción de una sociedad democrático-

participativa, justa en materias de genero e inclusión, como también contribuir al medio ambiente y su sustentabilidad, y asumir la identidad local e identitaria de los sujetos.

Este curriculum, flexible, asume el carácter contextualizado y complejo del aprendizaje. Complejo, porque se movilizan experiencias previas con nuevos conocimientos, y estos aprendizajes se irán construyendo desde la reflexión propia de su praxis en contexto social; tal como lo menciona el Modelo Educativo UMCE, se basa en una concepción abierta, dinámica y crítica del conocimiento, esto conjuga… *la reflexión-en-la-acción y la reflexión-sobre-la-acción.* Dicho todo esto, el modelo y el aprendizaje en sí mismo apunta a la interacción, espacio social y mental; un espacio que generará participación, actividad comunitaria y coparticipación en la cultura (Bruner, 1996 citado en Modelo Educativo UMCE 2016).

5.2. Principios del Modelo Educativo UMCE

- **Principio Transformacional:** Habilita a los egresados de herramientas para actuar y proponer desde la complejidad y la diversidad, esto implica profesionales capaces para innovar y transformar, integrando nuevas creencias y prácticas en su quehacer para reconceptualizar la sociedad y el medio ambiente. Por lo tanto, la institución asume un rol dinámico y dialéctico, esto significa tener una actitud de integración permanente.

- **Principio de Integralidad**: El modelo propicia experiencias de aprendizaje atendiendo a la multidimensionalidad del sujeto; se requiere, por lo tanto, una visión global y sistémica, que permita integrar las distintas dimensiones que involucra el ser humano (intelectual, artística, afectiva, ética, física y social). El Modelo Educativo UMCE asume la necesidad de que la formación converja en una unidad de sentido, es decir, el estudiante y sus procesos formativos, desde una visión integral de la enseñanza y el aprendizaje.

- **Principio de Flexibilidad:** Desde lo institucional, se promueven zonas de flexibilidad curricular que permitan a los futuros profesionales diseñar planes de formación de acuerdo a su interés; y, que permitan a su vez, adecuar las experiencias de aprendizajes a las

circunstancias sociales concebidas como particulares o singulares; tenemos, por lo tanto, a un profesional capaz de relacionar, contextualizar y globalizar sus aprendizajes.

- **Principio de Reflexividad:** Esto implica un profesional con un pensamiento crítico de la comunidad y de su praxis, implica pensar el cómo se interpreta y transforma la realidad, y, para llegar a ello el Modelo Educativo ha de promover situaciones de aprendizaje que lleven a analizar críticamente contextos situados atendiendo y resignificando las teorías aprendidas.

- **Principio de Proyectividad:** Principio que mira hacia el futuro, desde una perspectiva transformadora permitirá la renovación e innovación de la educación, mejorando así, la relación entre sociedad, sujeto y aprendizaje. Todos estos procesos implican el respeto por la diversidad cultural, racial, de género y sexualidad. Desde lo institucional, la proyectividad se entiende como un principio que va más allá de los alcances institucionales, situándola en la responsabilidad que tiene desde los campos profesionales, desde los desafíos de una educación ambiental y su incidencia en la salud y la sociedad en su conjunto, estamos frente a un mecanismo de anticipación de escenarios.

- **Principio de Plasticidad:** El modelo educativo lo expone muy preciso y claramente, los contextos reales son diversos y dinámicos, obliga a asumir esta plasticidad del modelo como un proceso que está constantemente perfeccionándose y promoviendo la mejora permanente y continua de las propuestas formativas.

5.3. Ámbitos de Formación desde el nuevo Modelo Educativo UMCE

Fig. n° 5. Modelo Educativo UMCE (Vicerrectoría Académica, 2016)

El Modelo Educativo UMCE:

> *Promueve cinco ámbitos de formación que comparten la reflexión de la propia práctica como tarea transversal. Promueve experiencias que permiten asumir un rol profesional que invite a las y los estudiantes a tomar decisiones profesionales con autonomía y responsabilidad sobre los procesos y resultados de sus prácticas.*

Ámbito de Formación disciplinar – pedagógica: Referido al desarrollo del conocimiento y experiencias de aprendizaje de la disciplina. Tanto la formación teórica como práctica, deben permitir y estimular al alumno y alumna a pensar, razonar y comprender la realidad de sus contextos. Desde este ámbito se trata de desarrollar la capacidad de aprender a aprender, favorecer la creatividad, renovación e innovación que los contextos requieran; todo es posible cuando la formación disciplinar es sólida, actualizada, renovada y capaz de ponerse en contraposición con la forma tradicional de cómo se valida el conocimiento. Este ámbito de formación permitirá posicionar a un futuro profesor y profesora en ámbitos educativos singulares capaz de promover el aprendizaje, en donde sus saberes teóricos y prácticos, pedagógicos y disciplinarios han sido articulados entre sí, y, por lo tanto, asumidos, progresivamente por el estudiante durante su periodo de formación.

Ámbito de Formación de reflexión en la propia práctica: Construcción de conocimientos en los contextos de desempeño profesional, nos referimos a las prácticas. Para ello es necesario y fundamental la vinculación bidireccional de la Universidad con las comunidades educacionales y de salud, esta relación permitirá las construcciones de saberes basados en los contextos reales, se suman a esto los conceptos de "Rol profesional" y "Acción práctica", implica disponer de aprendizajes en que las decisiones sean adoptadas con fundamentos teórico – prácticos. Las prácticas y sus experiencias de formación, permitirían corroborar en un futuro si el perfil de egreso se ajusta a lo propuesto por la casa de estudio y por las disciplinas, propiamente tal.

Ámbito de Formación de renovación e innovación: Un área que prepara para contribuir a la transformación de contextos complejos, el estudiante debe reconocer que su ejercicio de rol profesional es indispensable para el cambio de modelo de escuela, centro educativo, sistema de salud u otro espacio o instancia de aprendizaje; y por consiguiente la introducción de proyectos innovadores. Permite al estudiante, entonces, vincularse con los actores del sistema escolar; analizando críticamente la realidad escolar y así elaborar proyectos de transformación.

Ámbito de Formación en investigación y experimentación: Área de formación que permitirá al estudiante elaborar propuestas de innovación y renovación para retroalimentar el sistema de salud, educación y universitario, mediante el desarrollo de saberes de los campos disciplinarios y pedagógicos. De esta manera, se ira formando un profesional investigador en su área, que produzca conocimientos sistemáticos sobre su realidad, y, por lo tanto, que son capaces de transformarla.

Ámbito de Formación de desarrollo integral: El desarrollo integral está pensado en la interacción en el entorno universitario y social, de esta relación se desprenden las capacidades de autoaprendizaje y de participación en comunidades de aprendizaje, en interacción constante y en diálogo con la sociedad desde lo profesional, lo valórico y lo cultural. Esto implica desarrollar una vida universitaria, como ciudadano responsable y activo, consciente de sus derechos y deberes. Las experiencias de vida universitaria desde lo artístico, cultural, deportivo y formación ciudadana permiten al estudiante hacer procesos de reflexión y acción, transformándose estas experiencias en significativas, que alimenta su capital y quehacer profesional.

Fig. n°6. Frontis Casa Central Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE (Fuente: Documento Modelo Educativo 2016)

6. *Proceso de rediseño curricular de la malla de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.*

La carrera propuesta para este estudio es la **Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación**, específicamente el área de la especialidad. Pertenece a la unidad académica **Departamento de Educación Física,** de la **Facultad de Artes y Educación Física.** El número de créditos (SCT) – Chile son 300 SCT; esta sigla significa "Sistema de Créditos Transferibles"; la carrera consta de 180 semanas de formación.

Para obtener la **Licenciatura** el/la estudiante debe tener aprobadas todas las actividades curriculares hasta el 8avo semestre y el hito "Proyecto de Investigación", del área de formación de Investigación, Innovación y Gestión; y que consiste en el desarrollo de habilidades investigativas para llevar a cabo un trabajo indagativo en el área de la especialidad. Para obtener el **Título Profesional**, se requieren haber aprobado todas las actividades curriculares establecidas en el Plan de Estudio, la Practica Final y la Defensa de proceso de investigación en la acción *(Plan de Estudio, 2018. Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación, UMCE).*

7. *Perfil de egreso de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación.*

Toda carrera universitaria debe definir claramente, el *Perfil de egreso*, como también las *Competencias de Sello, Genéricas y Específicas.* De acuerdo al Plan de Estudio 2018 de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación, el Perfil del egresado se define como:

> *Un egresado capaz de generar experiencias motrices y gestionar de forma colaborativa proyectos en diversos contextos, considerando la Educación Física, los Deportes y la Recreación como un derecho social para propiciar el bienestar y el desarrollo humano.*
>
> *Organiza prácticas motrices considerando a las personas con sus necesidades e intereses, comprometido con la democracia y la educación pública. Diseña experiencias motrices y*

gestiona de forma colaborativa y situada programas y proyectos innovadores, para atender las necesidades de la población vinculadas con la Educación Física, los Deportes y la Recreación.

Se comunica de manera adecuada, establece relaciones de trabajo colaborativo con los actores de la comunidad educativa, demuestra manejo eficiente en un segundo idioma y en el uso de diversos recursos tecnológicos.

Es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y generar oportunidades de aprendizajes significativo pertinentes a los diversos contextos en los que se desempeña.

El campo educacional en el que se puede desempeñar comprende escuelas y liceos, colegios particulares e instituciones en ámbitos propios de la disciplina.

Competencias de Sello

CS1 Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación de la propia practica y la articulación de los sabres pedagógicos.

CS2 Desarrolla propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión general, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico.

CS3 Crea oportunidades de aprendizajes significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.

Competencias Genéricas:

CG1 Adapta el uso de diversos recursos tecnológicos en desarrollo curricular, desde la comprensión del impacto y rol de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en la sociedad y la educación, como un medio que contribuye a la docencia y el desarrollo del pensamiento.

CG2 Se comunica en segundo idioma de manera eficiente, a través de estrategias que le permiten mantener el flujo de la comunicación valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.

CG3 Se comunica adecuadamente en forma oral y escrita en diversos contextos, particularmente en el ejercicio de su actividad profesional docente.

CG4 Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo.

Competencias Especificas

CE1 Organiza prácticas motrices en consideración al conocimiento construido sobre el desarrollo humano, los fundamentos y manifestaciones de la motricidad como un derecho social.

CE2 Implementa experiencias motrices para propiciar aprendizajes, a partir de la reflexión crítica y la evaluación permanente.

CE3 Gestiona de forma colaborativa, proyectos de innovación para el desarrollo y fomento de actividades físicas, deportivas y recreativas en diferentes escenarios.

8. Caracterización de la malla actual del año 2018 de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación.

La malla actual de la carrera, se implementa por primera vez en el año 2018. Todas las actividades curriculares de la especialidad están acuñadas en tres grandes Áreas de Formación, siendo estas:

- ✓ Área Fundamentos de la Motricidad
- ✓ Área Didáctica de la Motricidad
- ✓ Área Investigación, Innovación y Gestiona.

Cada una de estas áreas está definida en el Capítulo IV: Presentación de los Resultados. La siguiente figura es la representación gráfica de las áreas de formación, extraído del documento Plan de Estudio de la Carrera.

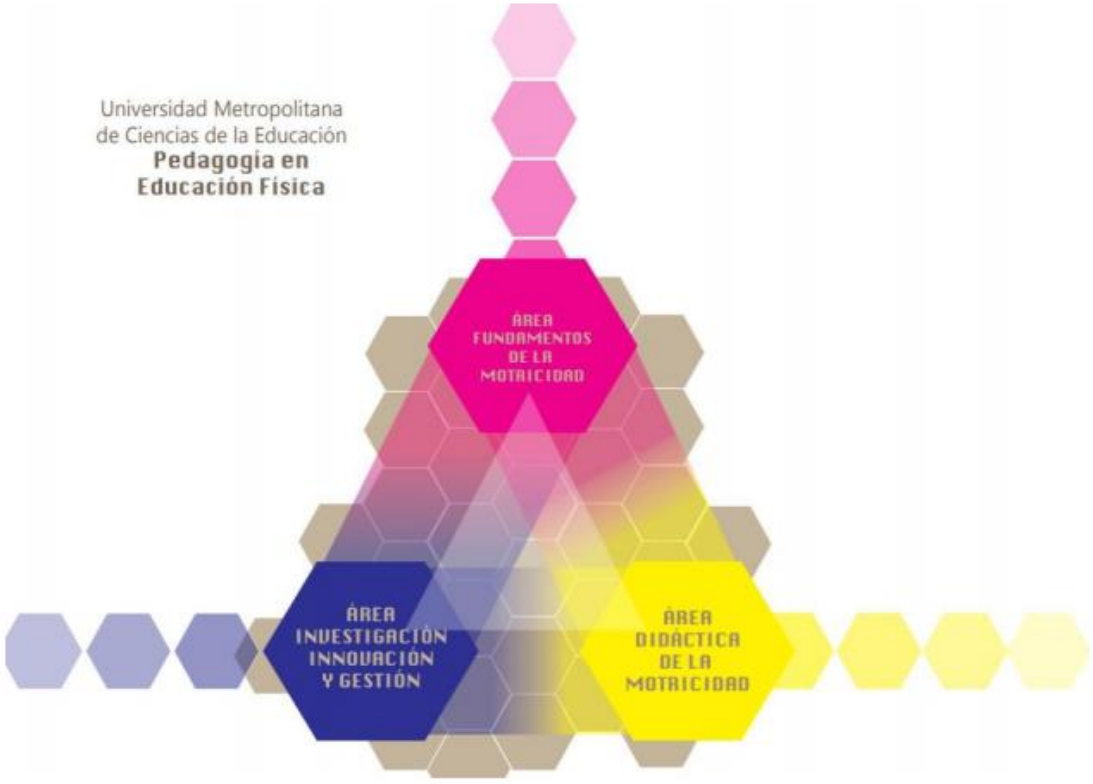


Fig. n°7. Representación gráfica de las Áreas Formativas de la Carrera

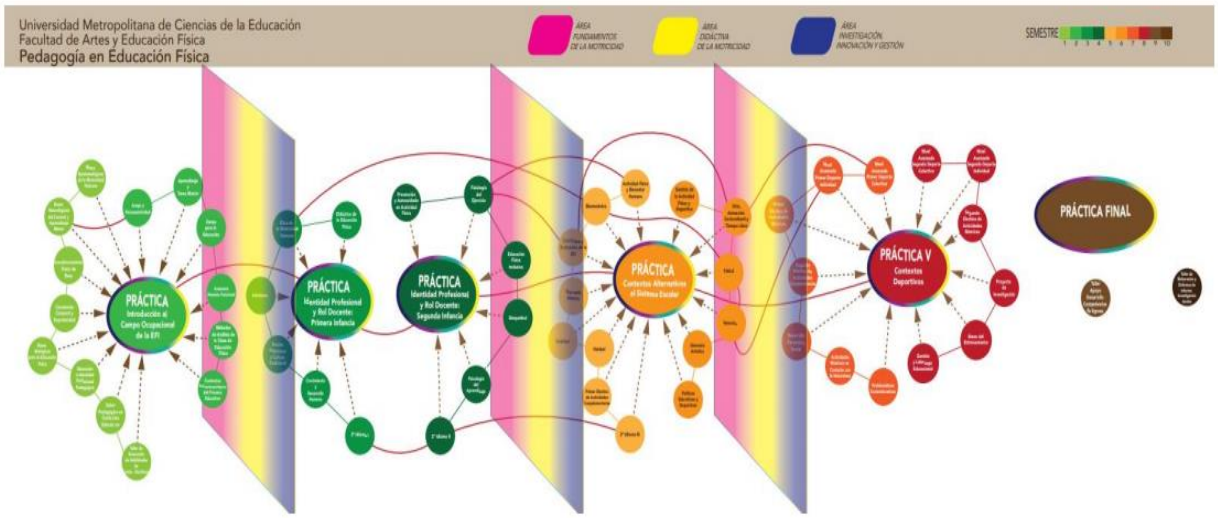


Fig.n°8. Diagrama Innovado del nuevo Plan de Estudio (sujeto a actualización de diseño)

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

1. DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de finalización, se enmarca dentro de un proceso *investigativo-documental*, pues la información tratada proviene, específicamente, de documentos públicos emanados de una casa de estudio universitaria, que definen una carrera profesional sustentando los conocimientos y los saberes, tanto de especialización como de formación pedagógica; nos referimos a los ***"Programas de Actividades Curriculares"*** de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Por sí solos, estos documentos, no representan la esencia de este trabajo, sino más bien su riqueza está en la relación, la ligación y/o el cruce de información a partir del análisis reflexivo de los tres grandes paradigmas del movimiento humano para el área de la educación física, con estos documentos; y que constituyen finalmente, la forma en cómo se concibe, se actúa y se organizan las diferentes experiencias académicas y motrices para la formación inicial docente y por consiguiente, el desarrollo de las actividades curriculares presente en la actual malla de la carrera, estos paradigmas son: ***El Paradigma Biomotriz, El Paradigma Psicomotriz y El Paradigma Expresivo.***

En suma, la investigación sustenta sus bases teóricas: uno, en el modelo propuesto por la investigadora *Benilde Vásquez (2001)*, sobre paradigmas en la educación física; dos los documentos de *Programas de Actividad Curricular de la Especialida*d de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación; y tercero en la *Teoría Fundamentada,* teoría que fue propuesta en el año 1967, por los sociólogos norteamericanos *Barney Glaser y Anselm Leonard Strauss* (citados en Alarcón, A. et. al, 2017). En el siguiente apartado, Nivel de Investigación, se profundizará sobre la Teoría Fundamentada.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, y en contraste con lo cuantitativo, no existe acá el tratamiento ni manipulación deliberada de variables, ni experimentación, muy por el contrario, es la recopilación de datos a partir de la revisión de documentos y el cruce de unidades

de análisis de dichos documentos, transformados en códigos y categorías específicas, para llegar finalmente, a la reflexión, conclusión y/o aportes en temáticas de formación inicial docente, malla curricular y modelos educativos.

Siguiendo lo expuesto en el párrafo anterior, y de acuerdo a Miles y Huberman, 1984 (citado en Sabariego et. al, 2014) el proceso de análisis en los métodos cualitativos se puede entender como el flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información, la disposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones, representada en las figuras n°9 y n°10.

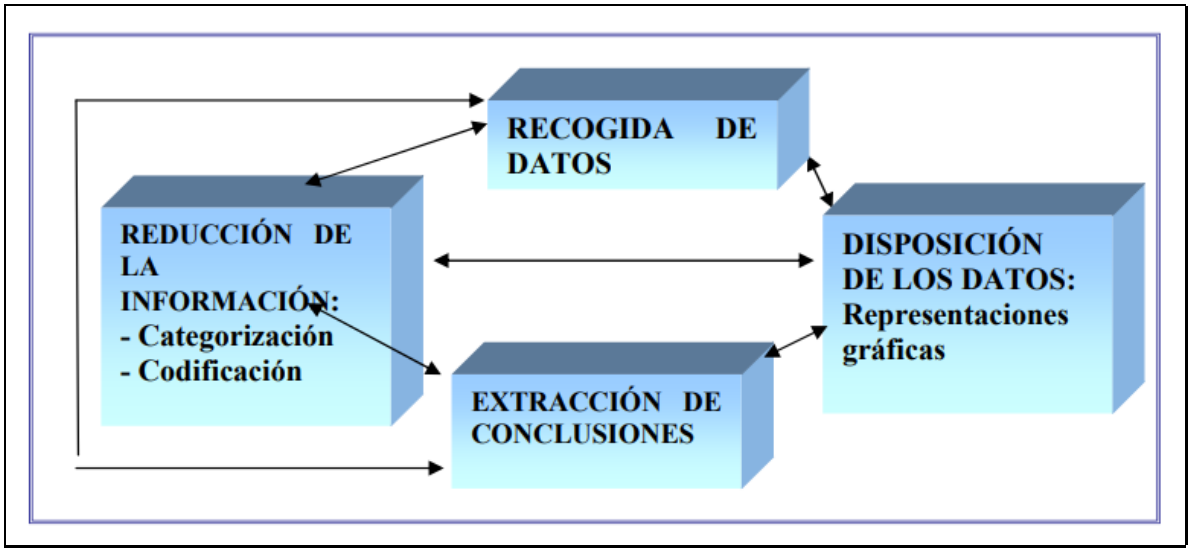


Figura n°9. El proceso de análisis de datos. Fuente: Miles y Huberman, 1984 (citado en Sabariego et. al, 2014)

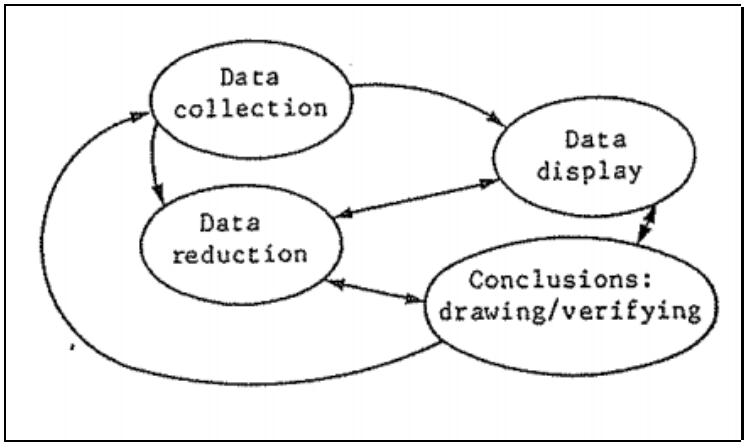


Fig. n° 10. Components of Data Analysis: Interactive Model. Fuente: Miles y Huberman, 1994.

En el apartado 3, de Técnicas de producción de información, se detallarán cada uno de los pasos de acuerdo al objeto de estudio de la presente investigación.

2. NIVEL Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El alcance de la presente investigación corresponde a un Estudio de tipo *Exploratorio y Descriptivo.* Por una parte; se expone como exploratorio porque la temática y sus relaciones a investigar son relativamente nuevas; es decir, si bien las investigaciones sobre modelos y paradigmas pedagógicos y formación inicial docente son bastante amplias en su literatura, la dinámica y el cruce de información que se presenta en este trabajo lo hace muy específico y por consiguiente nuevo, pues tratamos con documentos que corresponden a la malla nueva, implementada a partir del año 2018. Estos programas de asignaturas (actividades curriculares) fueron re-estructurados por el cuerpo docente del Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y se enmarca en el proceso de actualización de mallas curriculares y el proceso de Acreditación de Universidades y sus carreras, además; estos programas de actividades curriculares, no han sido objeto de estudio, ni presentados en investigaciones u otros, convirtiéndose así, en una primera exploración para su análisis y relación con las temáticas pedagógicas y de formación inicial docente.

Es un estudio descriptivo, pues se recolecta la información y se someten a análisis los documentos mediante lectura, codificación, categorización y cruce de datos, es decir, estamos describiendo un fenómeno a partir de esta acción, para finalmente, exponer conclusiones y reflexiones en torno a los resultados. Este determinado cruce de datos, *a priori,* nos permitirá describir, relacionar y dejar de manifiesto que paradigmas del movimiento humanos en educación física se presentan fuertemente en los diversos programas de actividades curriculares y cómo se visualizan en las áreas de formación de la carrera, como también permitirá aventurarnos a reflexionar críticamente, sobre la formación inicial docente, el modelo educativo imperante y actual de la casa de estudio en cuestión.

En cuanto a su diseño, podemos mencionar que esta investigación es *No-Experimental, y de tipo Transeccional.* Tal como se menciona más arriba, en el apartado 1, no existe tratamiento deliberado de variables, pues no hacemos variar los documentos, ni transformarlos con algún tipo

de estímulo o acción, sino más bien es mediante “observación”, o sea, es a través de la lectura profunda y su codificación, que se va recopilando datos, analizando y relacionando sus resultados con diversos documentos de acuerdo a la temática de interés. Y transeccional, porque se da en un momento único, no existe seguimiento, al menos no está planteado como objetivo, tal vez si como proyección futura de otras investigaciones, y en ese caso sería longitudinal.

La Teoría Fundamentada, propuesta por los autores citados más arriba, viene a dar sustento a toda investigación de alcance cualitativo, teoría indispensable para el conocimiento de los fenómenos sociales, permite representar de mejor forma la realidad social, pues la teoría surgirá, “inductivamente”, a partir de los datos (Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007 citados en San Martín, 2014). El proceso de teorización en la teoría fundamentada estará dada baja dos premisas, una desde la teorización sustantiva y la otra desde la formal (San Martin, 2104). En la presente investigación se da desde la teorización sustantiva; pues el mismo autor expone que se deriva de contextos particulares, áreas de interés delimitada y concreta; siendo ejemplo de investigación desde esta base: convivencia escolar, contextos interculturales, conocimiento didáctico del profesor, entre otras (San Martin y Quilaqueo, 2012, en San Martin, 2014).

Siguiendo este análisis de nivel de instigación, el presente estudio cumple otra de las características de una teorización sustantiva, su *transferibilidad*, una condición que según Sandín (2006), es una condición para la calidad de la investigación educativa, y quiere decir que la aplicabilidad de los resultados de esta investigación son similares a otros contextos investigativos, dicho esto podemos decir que la presente investigación, dada su temática amplia sobre los paradigmas y modelos educativos y su relación con las actividades curriculares, podemos extender o proyectar otras ideas de investigación a partir temas relacionados con el conocimiento didáctico del profesor y profesora en formación, por ejemplo.- profundizar en estilos de enseñanza en la educación física y actividades o contenidos curriculares, estilos de enseñanza y experiencias de enseñanza-aprendizaje en formación inicial docente, entre otras.

De acuerdo a todo lo mencionado anteriormente, es que se propone a modo de resumen la figura n°11, en ella se muestra el diseño esquemático de la metodología utilizada en la presente investigación, la figura es de elaboración propia.

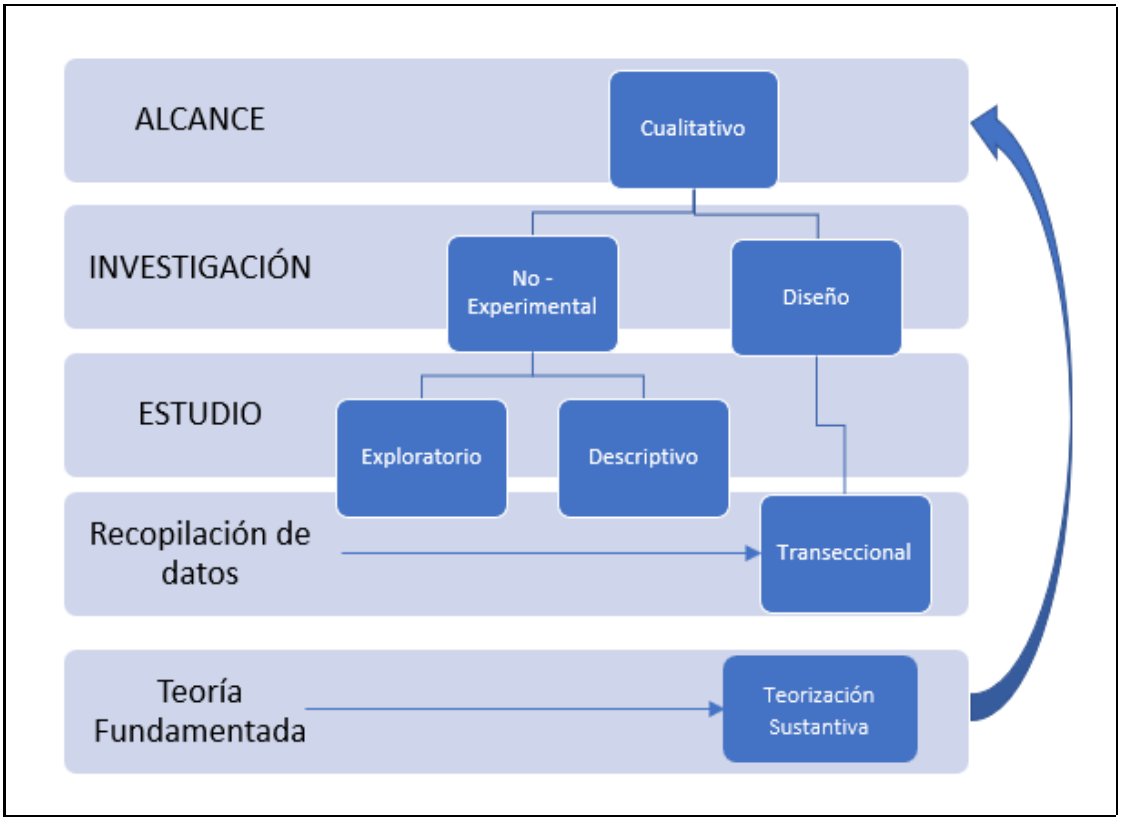


Figura n°11. Diseño de investigación. Fuente: Elab. propia, 2021.

3. MUESTRA

La muestra del presente estudio es *No-Probabilística*, también es denominada muestra dirigida y suponen un procedimiento de selección informal (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Al ser una muestra de estas características, la selección de ella dependerá del o las/los investigadores, situación que se da en el presente estudio. Dada las características de la investigación, la muestra es de forma intencional, se decide utilizar los documentos: ***Programas de las Actividades Curriculares del Área de Especialización de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación***; no obstante, esta muestra no corresponde al universo de ellos. La siguiente tabla describe y define la muestra utilizada para el presente estudio.

Tabla n°6. Definición de la muestra según número de programas de actividades curriculares

Número de Programas de Actividades Curriculares de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación	
Distribución por Área de Formación	**N° de Programas**
Programas por Área de Especialidad	48
Programas por Área de Formación Pedagógica	8
Programas por Área de Formación General	5
N° Total de Programas de la Carrera	**61**
Muestra definitiva: 48 Programas del Área de la Especialidad	
Área Fundamentos de la Motricidad: 13 programas Área Didáctica de la Motricidad: 27 programas Área Investigación, Innovación y Gestión: 3 programas Área Prácticas: 6 TOTAL: 48 programas en el interfaz para el análisis.	
Observaciones: *No se considera en esta muestra "Taller de elaboración de Tesis – Memoria". *El documento de la actividad curricular "Practica Final", se analiza en dos grupos de la Interfaz, el de Área Investigación, Innovación y Gestión y el de Área Prácticas.	

Tabla n°7. Distribución de los 48 Programas de las Actividades Curriculares utilizados en la investigación según orden anual en la formación académica de la carrera. Fuente: Plan de Estudio Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación.

Año	N°	Actividad Curricular
Primer Año (1er y 2do Semestre)	01	Bases epistemológicas de la motricidad humana
	02	Bases neurológicas del control y aprendizaje motor
	03	Bases biológicas de la educación física
	04	Conciencia corporal y creatividad
	05	Acondicionamiento físico de base
	06	Practica 1: Introducción al campo ocupacional de la educación física
	07	Juego y psicomotricidad
	08	Aprendizaje y tarea motriz

	09	Anatomía funcional humana
	10	Método de análisis de la clase de educación física
	11	Danza para la educación
Segundo Año (3er y 4to Semestre)	12	Practica 2: Identidad profesional y rol docente primera infancia
	13	La didáctica de la educación física
	14	Ética de la motricidad humana
	15	Atletismo
	16	Danzas folclóricas y cultura tradicional
	17	Crecimiento y desarrollo humano
	18	Práctica 3: Identidad profesional y rol docente: segunda infancia
	19	Prevención y autocuidado en actividad física
	20	Fisiología del ejercicio
	21	Educación física inclusiva
	22	Básquetbol
Tercer año (5to y 6to Semestre)	23	Actividad física y bienestar humano
	24	Biomecánica
	25	Currículum y evaluación de la EFI
	26	Gimnasia rítmica
	27	Vóleibol
	28	Hándbol
	29	Primer electivo de formación complementaria
	30	Práctica 4: Contextos alternativos al sistema escolar
	31	Gestión de la actividad física y deportiva
	32	Ocio, animación sociocultural y tiempo libre
	33	Fútbol
	34	Natación
	35	Gimnasia artística
Cuarto Año (7mo y 8vo Semestre)	36	Actividades motrices en contacto con la naturaleza
	37	Nivel avanzado primer deporte colectivo
	38	Nivel avanzado primer deporte individual
	39	Primer electivo de actividades motrices
	40	Segundo electivo de formación complementaria
	41	Practica 5: Contextos deportivos
	42	Nivel avanzado segundo deporte colectivo
	43	Nivel avanzado segundo deporte individual

	44	Proyecto de investigación
	45	Bases del entrenamiento
	46	Segundo electivo de actividades motrices
5to Año (9no y 10mo S)	47	Práctica Final

De cada programa de actividad curricular, perteneciente a la muestra, se han utilizado como unidades de análisis (fragmentos del documento para relacionarlos con los códigos y categorías) los apartados: *I. Descripción y IV. Núcleos de Aprendizaje*, se decide por este aparatado, por contener la mayor información acerca de la asignatura. En la figura n°12 se destacan en rojo las unidades de análisis en un programa de actividad curricular.

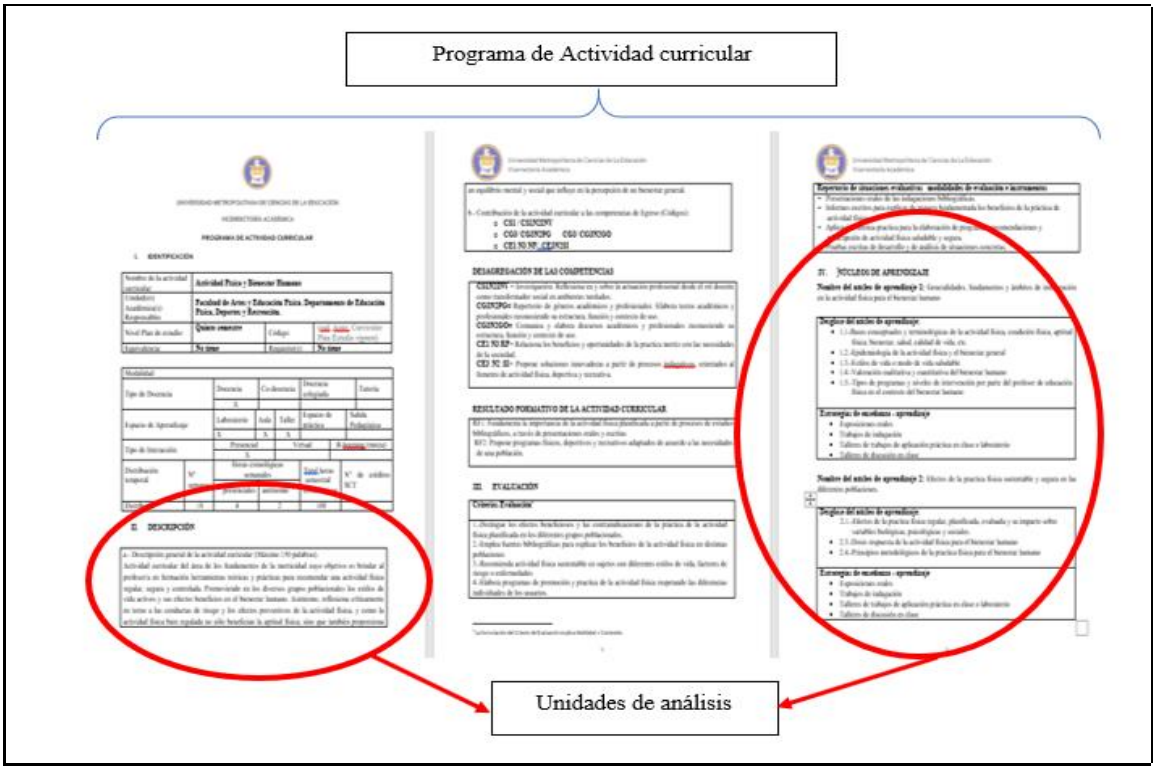


Figura n°12. Unidades de análisis para el estudio (Elab. propia)

4. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

En el presente estudio, tanto la recogida y análisis de información como el tratamiento informático de los datos, se llevan a cabo bajo el método *Teoría Fundamentada*, y la aplicación de la herramienta computacional, el *Software Qualitative Data Analysis Atlas.ti 8* para Windows; respectivamente.

4.1.Teoría Fundamentada:

En toda investigación con alcance cualitativo, la Teoría Fundamentada, dada sus características y proceso de análisis, está inmersa dentro de este enfoque, por lo tanto, se convierte, además, en una "técnica" para comprender y analizar los hechos, los contextos, el objeto de estudio. Siguiendo esta idea y de acuerdo a Flick (citado en Alarcón et. al, 2017), los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explicita de la producción de conocimiento, es decir, el estudio se va desarrollando tanto de las reflexiones como de las subjetividades de este investigador; las cuales se van documentando y validando, posteriormente. La finalidad de la teoría fundamentada es descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de la información recogida, es un método orientado a la comprensión del contexto del estudio (Sabariego, M. & Vilà, R.).

Tal como se mencionó en el apartado de nivel de investigación, en la teoría fundamentada se aplica método científico inductivo, en términos generales, se compone de cuatro fases: Observar/Registrar – Analizar/Clasificar – Generalizar y Contrastar; y va desde lo particular a lo general.

La tabla n°8 muestra diversos modelos de las fases de la teoría fundamentada, lo que permite comprender mejor aún cual es el proceso de análisis que el investigador lleva a cabo. Mencionado esto, y de acuerdo a lo que expone San Martín (2014), sobre quienes trabajan bajo esta técnica y por lo tanto bajo, los estudios con alcance cualitativo; las y los investigadores deben adquirir ciertas características, tales como: mirada retrospectiva y análisis críticos de las situaciones, reconocer la tendencia a los sesgos, pensamiento abstracto, pero una de las actitudes y

características más importantes es la “flexibilidad”, especialmente en las investigaciones educativas, pues debe estar atento a las situaciones, hechos y/o contextos diversos.

Tabla n°8. Tres modelos de las fases del proceso analítico de la Teoría Fundamentada

Principales Autores		
AMME, *en Olvera (2018)*	***STRAUSS y CORBIN,*** *(2002)*	***GLASER Y STRAUSS,*** *en Alarcón, Munera & Miranda (2016)*
1. Planteamiento de la pregunta 2. Proceso iterativo 3. Codificación 4. Comparación constante 5. Ir de los códigos a los conceptos	1. Codificación Abierta 2. Codificación Axial 3. Codificación Selectiva	1. El muestreo teórico 2. El método de comparación constante 3. Formulación de una nueva teoría.

Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), el proceso de análisis mediante teoría fundamenta es la interacción entre los investigadores y los datos, esto implica además el equilibrio entre ciencia y creatividad, es decir, tal como exponen los autores, los procedimientos propuestos no están diseñados para seguirse en forma dogmática, sino para usarlos de manera flexible y creativa conforme se va avanzando en la investigación; en suma, para este estudio y siguiendo esta premisa, es que se ha utilizado principalmente, el modelo de Strauss y Corbin, *Codificación Abierta – Axial y Selectiva*, como técnica de producción de información, pero también se utilizaron algunos planteamientos de los otros dos modelos. La figura n°13, corresponde al diseño propuesto para el tratamiento de la información del presente estudio.

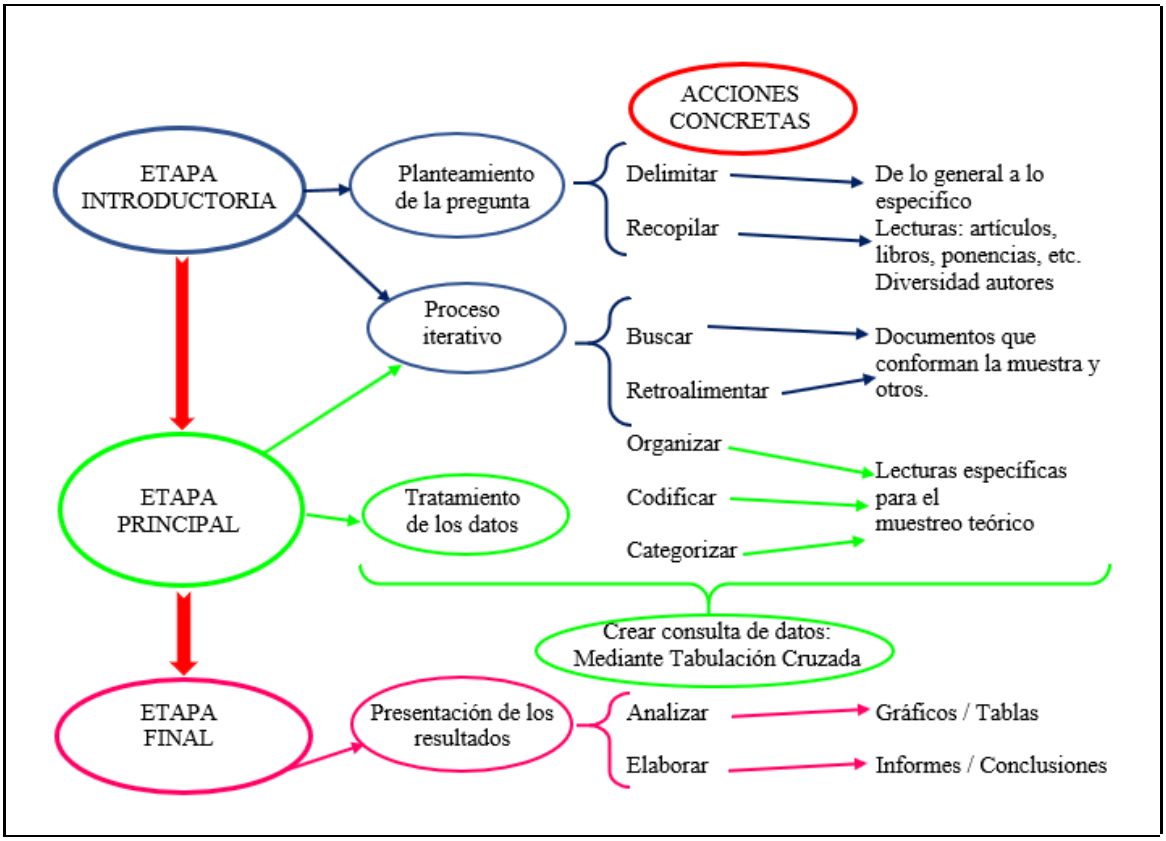


Figura. n°13. Diseño utilizado para el procedimiento de datos del presente estudio (Elab. propia)

Las técnicas de producción de información de la presente investigación, se realizan de manera indirecta o también denominada como no interactivo, ya que se analizan documentos oficiales y no existe interacción con sujetos, personas y/o comunidades de estas. En el apartado 5, Tratamiento de los datos y Capitulo IV, se detallarán todas las acciones en cada una de las fases del presente estudio.

4.2. Software Qualitative Data Analysis Atlas.ti 8:

Atlas.ti es una herramienta computacional mundialmente conocida, que pertenece al tipo de programas CAQDAS, de acuerdo a Friese (2012) y citado en Fuentes del Burgo (2015); y su acrónimo significa *"Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software"*. Los programas CAQDAS, son software que analizan datos y material de naturaleza cualitativa o mixtos mediante

un ordenador, y se puede dividir en tres categorías básicas: recuperación de textos (text retriever), paquetes de codificación y recuperación (code-and-retrieve) y los programas para desarrollar o construir teoría (theory-building-software), este último surge en el marco de la "Teoría Fundamentada" (Jones, 2007 en Fuentes del Burgo, 2015).

El programa Atlas.ti permite extraer, categorizar e inter-vincular segmentos de datos desde diversas fuentes (Sabariego, Vilà & Sandín, 2014). Estas fuentes de acuerdo a la Guía Rápida ATLAS.ti 8 Windows, son:

- **Documentos de textos**: entrevistas, artículos, informes.
- **Imágenes:** fotos, capturas de pantalla, diagramas.
- **Grabaciones de audio**. Entrevistas, transmisiones, música.
- **Videoclips**: material audiovisual.
- **Archivos PDF:** documentos, folletos, informes
- **Datos Geo-referenciales**: datos de ubicación geográfica utilizando Open Street Map.

En la presente investigación la fuente de los datos proviene de las siguientes fuentes:

- **Documentos de textos en formato Word:**
    - 48 programas de las actividades curriculares de la especialidad de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación, en formato Word. Se detallan en la tabla n°7.
- **Archivos PDF:**
    - Libro: Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte. Capítulo 2: Fundamentos de la Educación Física. Benilde Vázquez.
    - Articulo: Las funciones de la educación Física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. Moreno, Campos & Almonacid (2012).

La siguiente figura muestra la interfaz del Atlas.ti, es decir como se muestra el software en el ordenador desde el momento de inicio hasta la mesa de trabajo.

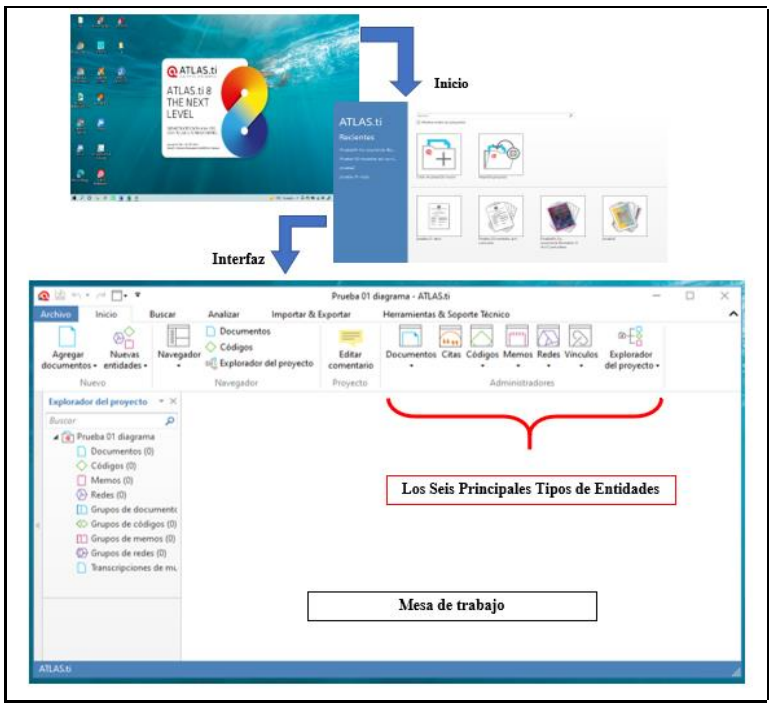
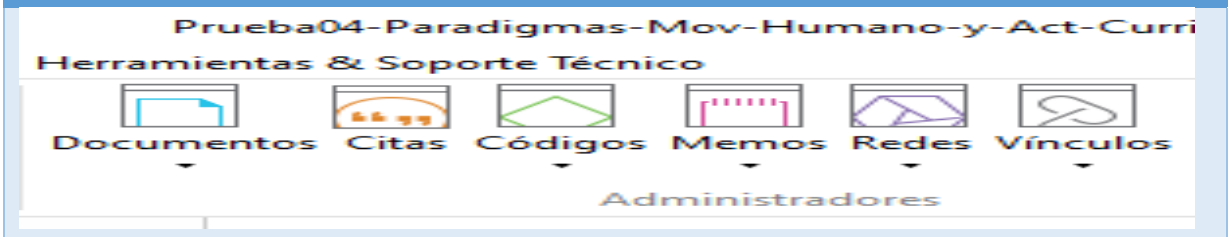


Figura. n°14. Interfaz del Software ATLAS.ti 8 para Windows. Fuente: Elab. Propia

Se destaca en rojo, las seis entidades principales del programa Atlas.ti, denominados en su conjunto como Administradores, y son: *Documentos, Citas, Códigos, Memos, Redes y Vínculos.* La tabla n°9 muestra cada una de las definiciones de los administradores.

Tabla n°9. Definiciones de los Administradores del Atlas.ti 8.

(Fuente: Sabariego, Vilà & Sandín, 2015)

Administradores del Interfaz del Softaware ATLAS.ti 8					
					
Documentos	**Citas**	**Códigos**	**Memos**	**Redes**	**Vínculos**
Es el texto, material audio o video que se debe analizar.	Es un segmento de un documento primario que	Es la unidad básica del análisis. Son las palabras	Son anotaciones textuales del investigador	Son agrupaciones de códigos, de documentos o	Es una red conceptual que permite representar

	se considera importante o de interés, por ejemplo. - palabras, frases, párrafos o el documento completo.	de diferente nivel de abstracción para agrupar las citas con el objeto de comparar y de analizar los datos.	sobre los datos, sobre los códigos o libres. Por ejemplo. - notas recordatorias, hipótesis de trabajo, sugerencias para comprobar, explicaciones, conclusiones preliminares, etc.	de anotaciones. Por ejemplo. - una familia de documentos en función de la edad, el lugar de nacimiento o el sexo de los entrevistados. También pueden agruparse códigos.	información compleja de una forma intuitiva mediante representaciones gráficas de los diferentes componentes y de las relaciones entre ellos.

4.3. Tabla código-documento:

En el presente estudió se utilizó la Tabla código-documento para tratar los datos; esta es una herramienta del software Atlas.ti 8 que permite cuantificar la frecuencia de códigos cuando se cruzan datos (ya codificados) con los documentos o grupos de documentos seleccionados, denominándose este proceso *tabulación cruzada;* lo que se obtiene como resultado, es una matriz que muestra la cantidad de citas vinculadas a uno o más códigos a través de documentos (Guía Rápida Atlas.ti 8 Windows, 2019). La figura n°15 muestra la herramienta ofrecida en Atlas.ti 8 para cruzar códigos y documentos. En el aparatado "Tratamientos de los datos", se detallan los cruces de códigos-grupo/documento y su esquema de trabajo.

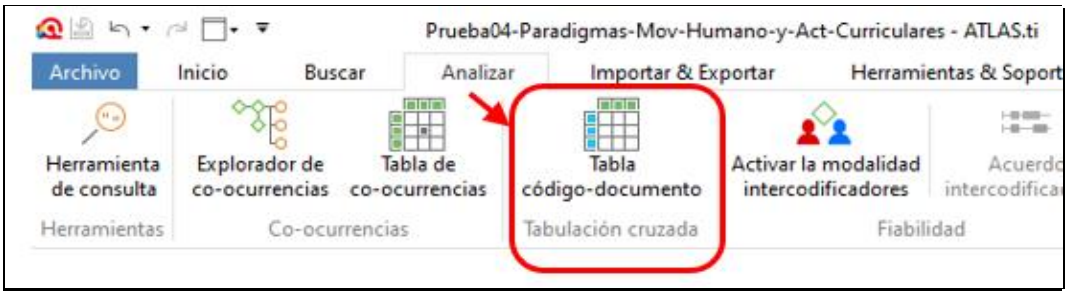


Figura n°15. Herramienta de análisis del ATLAS.ti 8: Tabla código-documento.

(Fuente: Guía Rápida Atlas.ti 8 Windows, 2019)

5. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Previo a la descripción del tratamiento de los datos, se llevaron a cabo otros procesos que conducen finalmente a la etapa principal y final del diseño propuesto más arriba para este estudio. Mencionado esto y basado en la figura n°13, los pasos fueron los siguientes:

5.1. Etapa Introductoria: Delimitar/ Recopilar y Buscar/Retroalimentar

Planteamiento de la Pregunta:

Siguiendo a Olvera (2018), la primera acción llevada a cabo en el presente estudio fue plantear una gran pregunta; una pregunta que abarcara todo el contexto de la investigación, para ello fue necesario poner sobre la discusión, la relación entre los temas que convocan este estudio: *los modelos y/o paradigmas educativos y las actividades curriculares de una carrera de formación inicial docente*. Esta relación todavía muy amplia, conllevó a delimitar y enfocarse en el área propia del educador/a físico, es decir el movimiento, el cuerpo; al mismo tiempo delimitar si estos modelos debían ser relacionados con todas las áreas de formación o solo con la de la especialidad. En relación a lo mencionado, una de las características más importantes que debe tener el investigador frente al análisis cualitativo mediante teoría fundamentada, es la acción constantemente de "preguntar" a los datos, ser flexibles y abiertos (San Martín, 2014); por lo tanto, mencionado esto, se delimitó el contexto de estudio, quedando finalmente, la relación existente entre los tres paradigmas diferentes del movimiento humano *(Biomotriz, Psicomotriz, Expresivo)* de Benilde Vázquez y los Programas de Actividades Curriculares del área de Especialidad de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación, quedando planteada la pregunta de este modo:

¿Qué o cuáles paradigmas del movimiento humano propuesto por Benilde Vásquez, del área de la educación física se imponen con mayor presencia en las actividades curriculares de especialización de la carrera de Pedagogía en educación física, deporte y recreación?

Esta acción de delimitar, conllevó a un análisis de va desde lo general a lo específico, de hecho, en los inicios de la investigación, el debate fue, si, el modelo educativo imperante en la casa de estudios universitaria UMCE, debía relacionarse con las actividades curriculares de la carrera, objeto de estudio; se decidió finalmente, que no, pues no corresponde en gran medida y no satisfacen a las especificidades de la carrera. Por otro lado, también se definieron los documentos que se utilizarían para la toma de datos, al menos, los documentos de entrada o también denominados primarios (inicio), siendo estos:

- 48 programas de las actividades curriculares de la nueva malla 2018
- Libro: *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte. (Coord. Benilde Vázquez).* Parte I: Conceptos Básicos. Capítulo 2: Fundamentos de la Educación Física, siendo las lecturas específicas:
    - El paradigma Biomotriz
    - El paradigma Psicomotriz
    - El paradigma Expresivo
- Plan de Estudio: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación. Facultad de Artes y Educación Física.

El documento "Plan de Estudio" no se utilizó para el análisis de datos, por lo tanto, tampoco se carga en el Interfaz Atlas.ti 8; sino más bien, solo se usa como referencia para organizar los documentos.

Proceso Iterativo:

En esta etapa del estudio, tres conceptos-acciones son claves: *recopilación, codificación y el análisis* de los datos. Glaser y Strauss (1967), destacan la naturaleza "iterativa" de los datos, es decir, estos deberían "difuminarse y entrelazarse continuamente, es un proceso simultáneo durante gran parte, si no todo, del desarrollo del estudio; esto es muy propio de las investigaciones cualitativas, junto a la flexibilidad y apertura que se debe tener como investigador/a frente a sus datos. Los mismos autores mencionan que, estas acciones deben ser trabajadas juntas tanto como sea posible, es decir, como menciona AMME (citado en Olvera, 2018) la toma de datos dará pie a un análisis que realimentará una nueva toma de datos, con esto se constata la flexibilidad del

análisis mediante teoría fundamenta, por lo tanto, una re-direccionalidad de la investigación; pues, es probable que se deban agregar datos, categorías, documentos, conceptos, etc.

El proceso iterativo en este estudio, no estuvo lejano al análisis expuesto en el párrafo anterior, y a continuación, se relatan estas acciones:

- En un inicio se decidieron cuáles serían los documentos para la toma de datos, los cuales están mencionados más arriba. Se da inicio a las primeras lecturas en texto impreso, y en él se van destacando las frases centrales de las temáticas, las que más tarde en el interfaz se convertirán en "Citas"; al mismo tiempo se escriben notas relacionadas con los temas, que no están presentes en los artículos y que pueden ser utilizadas a posterior, esto se denomina en el interfaz "Memos". La figura n°16 muestra un ejemplo de lecturas, citando y colocando algunos memos.

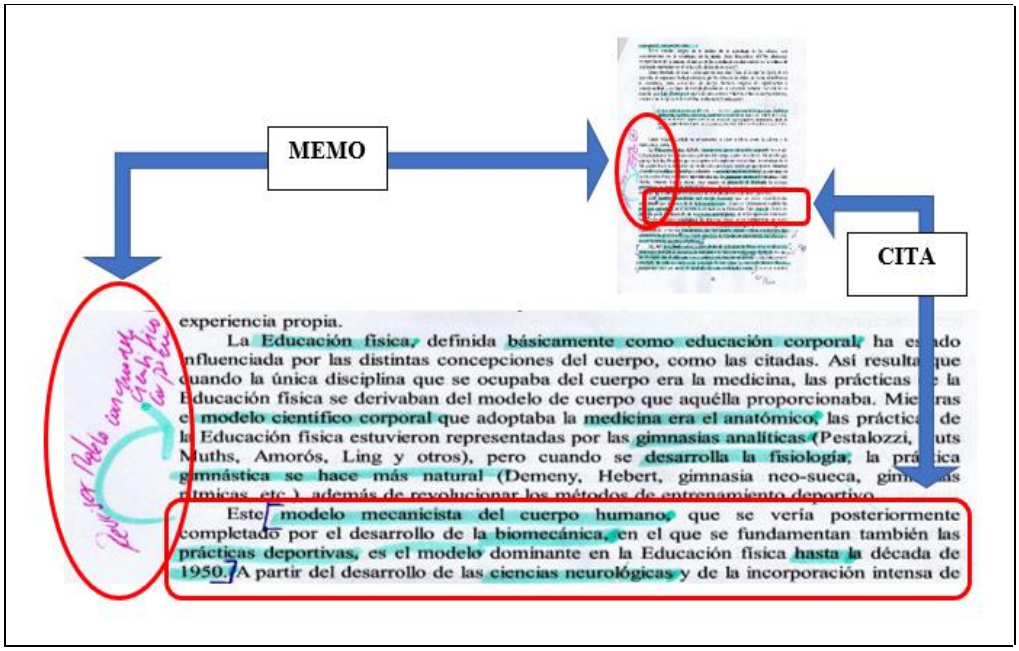


Figura n°16. Citas y Memos en un documento impreso (Elab. propia)

- En la medida que va transcurriendo la lectura, van apareciendo temáticas y/o autores que pueden o no ser objeto de documentos adicionales para la toma de datos, es decir, el artículo primario (de base), se complementará con otros que ayudarán a formular más códigos y categorías; y, por consiguiente; darán mayor sustento a la teoría y/o informe final cuando se hallan cruzados los datos mediante la tabla cruzada. Esto enriquece la argumentación y

la teoría, pues se amplía la mirada y el bagaje de conocimiento, conceptos y temáticas que se están relacionando. En suma, los documentos de entrada que se complementan con el de base, son:

- El artículo: *Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción de conocimiento. (Moreno et. al, 2012)*
- Del Libro: *Bases Educativas de la actividad física y el deporte (Benilde Vásquez, 2001)*, la Parte I: Conceptos Básicos. Capítulo 2, en su totalidad: Fundamentos de la Educación Física, siendo las temáticas específicas: *El cuerpo y el movimiento como presupuestos de la Educación Física (2.1.) y El movimiento humano: distintos paradigmas (2.2.).*

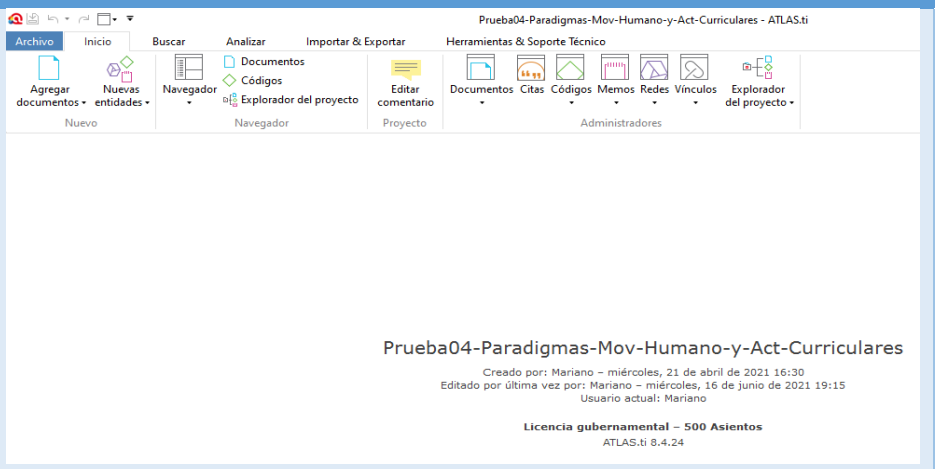
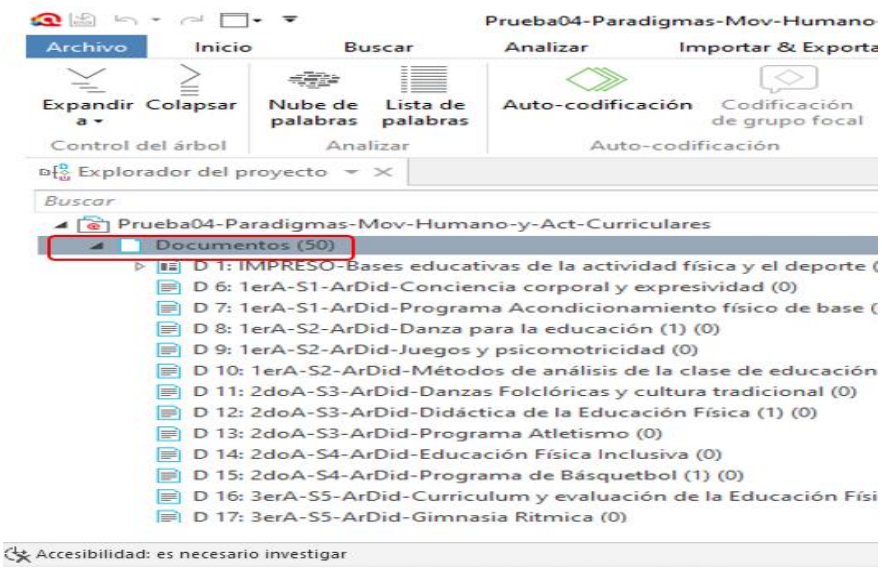
Este proceso iterativo, de nuevas lecturas y nuevos análisis, ya más profundos de los documentos, permitió realimentar y ampliar la toma de datos, por consiguiente; las categorías con sus códigos correspondientes se incrementaron. En la etapa siguiente se profundizan estas acciones concretas.

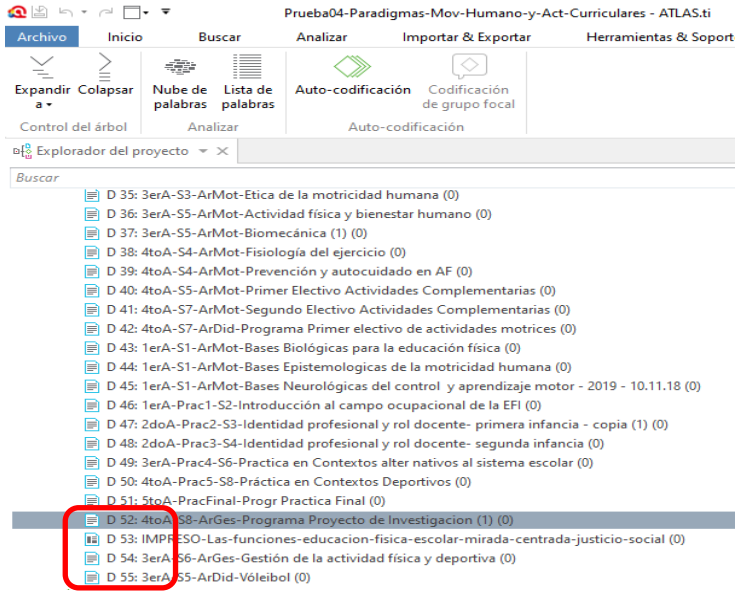
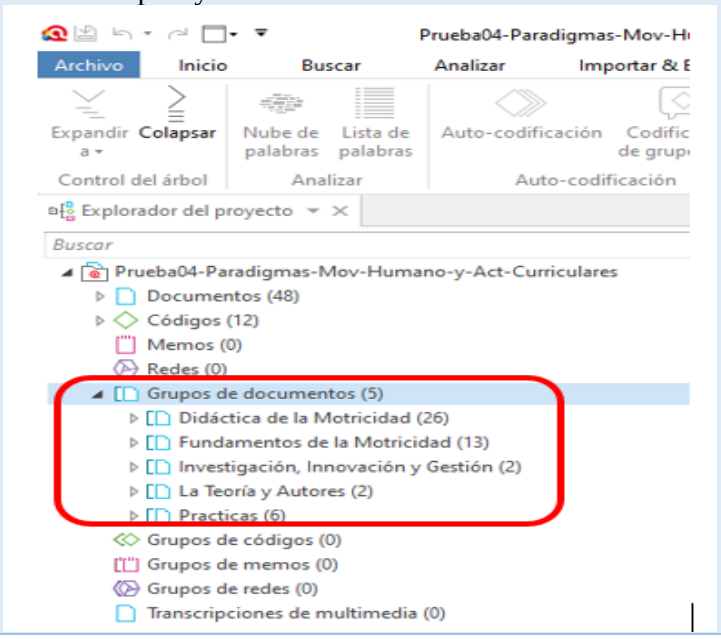
5.2. Etapa Principal: Organizar, Codificar y Categorizar.

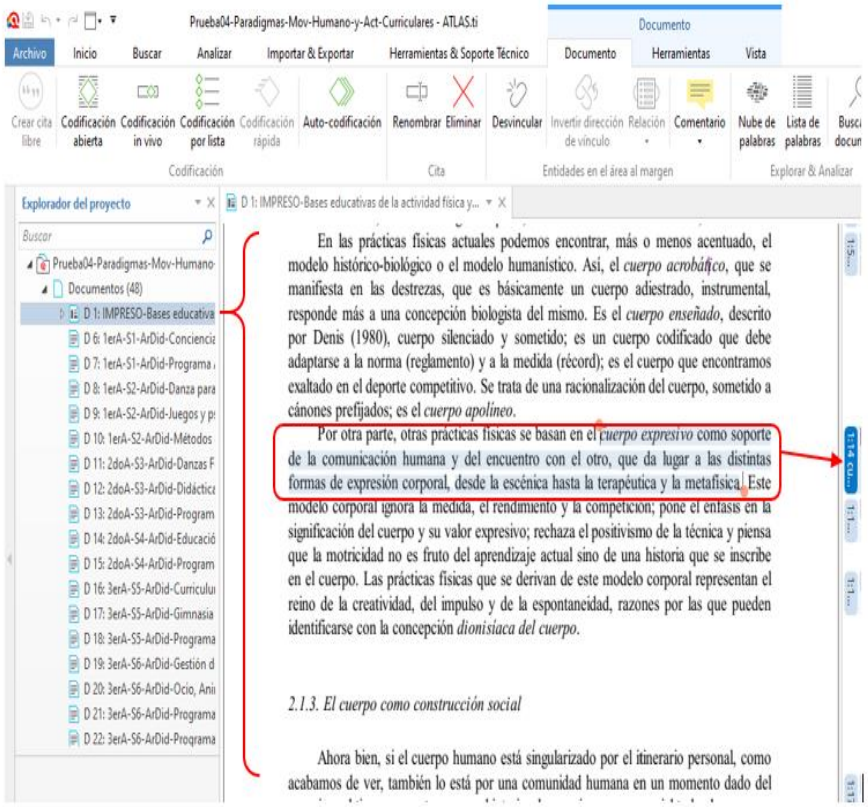
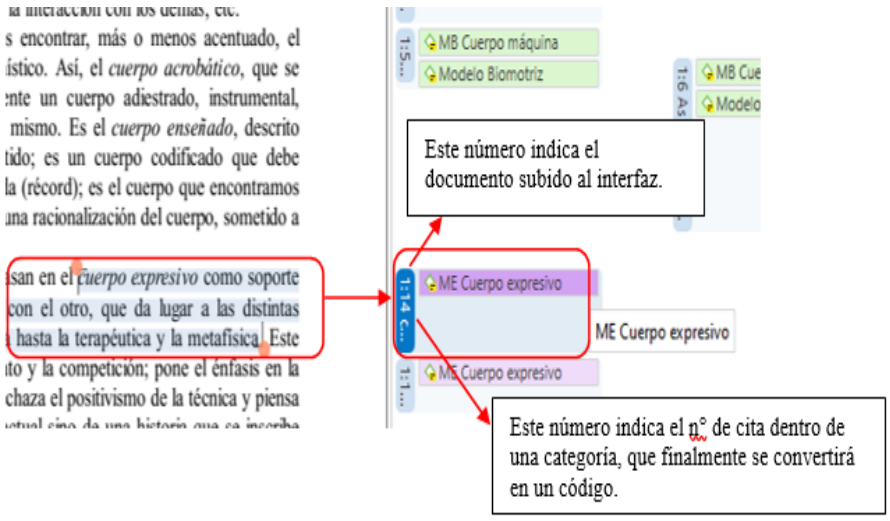
Tratamiento de los datos:

Previo a la codificación y a la categorización de datos, y siguiendo la "Guía Rápida" de Atlas.ti 8, fue preciso organizar todo el muestro teórico, siendo este: los documentos tanto en formato PDF, como Word, el de los Paradigmas educativos del movimiento humano del área de la Educación Física y los Programas de las actividades curriculares de la Carrera de Pedagogía en educación física, deporte y recreación; respectivamente. Esta organización de documentos, permitirá dar pie a la codificación y categorización de datos, y al mismo tiempo a los resultados que se espera de la relación entre las temáticas; mediante la técnica que ofrece el interfaz, a saber: Tabla código-documento, explicada más arriba. A continuación, la siguiente tabla detalla los pasos en la organización de los documentos dentro de la interfaz:

Tabla n°10. Organización de los documentos en Atlas.ti 8 (Elab. propia)

N°	Descripción de los pasos	Imágenes del Proyecto en la Interfaz
01	**Inicio del proyecto (nombrar):** en la cuarta tentativa se da inicio al proyecto, nombrándose como lo muestra la imagen.	
02	**Subida de documentos:** En una primera instancia se subieron 4 documentos a modo de prueba, están representados con la letra D, quedando D 1, D 2, D 3 y D 4. Finalmente, se subieron, **50** documentos.	 captura imagen 1

		 captura imagen 2 En la captura de imagen 1, se puede leer que no existe el D2, D3, D4 y el D5, la razón de ello es que fueron eliminados, esto implica que todo documento no pierde su estatus. Posteriormente se subieron 4 documentos nuevos, visualizándose en la captura 2, como D52, D53, D54, D55.
03	**Agrupación de documentos:** Una vez subidos los documentos, se crean 5 grupos, los cuales, 4 de ellos contienen los "Programas de las Actividades Curriculares", y son el objeto de estudio (muestra). Esta agrupación se hace basada en las áreas formativas y en las prácticas de la formación inicial docente de la carrera objeto de estudio.	<u>Grupos de documentos:</u> G1: Didáctica de la Motricidad G2: Fundamentos de la Motricidad G3: Investigación, Innovación y Gestión G4: Prácticas *El grupo: "La Teoría y Autores", acuña el material teórico de base, del cual se extraen los conceptos y el sustento teórico. 

		El número que esta entre paréntesis, es indicador de la cantidad de documentos que acuña ese grupo, entonces, por ejemplo. - el grupo denominado “Practicas”, acuña 6 programas de actividad curricular.
04	**Segundas lecturas (en el interfaz):** En esta etapa se da inicio a las primeras anotaciones de “citas” y/o frases de importancia para la temática, muchas de ellas ya han sido destacadas en las primeras lecturas de textos impresos, esta acción concreta se denomina: ***Citar.***	 Siguiendo esta misma captura, a continuación, se muestra como quedaría el código formado en la interfaz. 

Es muy importante mencionar, que estos pasos, específicamente, el 02, 03 y 04, fueron repitiéndose en más de una oportunidad y en forma simultánea durante casi todo el desarrollo del estudio, esta característica es muy propia de las investigaciones cualitativas; tal como lo muestra la tabla n°10, esta acción se puede entender como el proceso iterativo del diseño propuesto para este estudio. Sin embargo, estas acciones, no hicieron re-direccionar, abruptamente, el estudio, sino más bien, complementar y enriquecer las temáticas, sus relaciones, análisis y conclusiones.

Codificar y Categorizar

Estas acciones son parte fundamental de todo el proceso de análisis de datos, pero por si solas no son posibles. Detrás de ellas subyacen otras de importancia para la investigación, siendo estas: separar, reducir, clasificar y sintetizar (Fuentes del Burgo, 2015), como mencionara Strauss y Corbin (----) la codificación es un proceso dinámico y que "fluye", de ahí la reflexión, de que no son posibles por sí solas, y todo este proceso constituye la suma de variados microanálisis.

Los niveles de codificación de acuerdo Straus y Corbin (----), y propuestos para este estudio son la: *Abierta, Axial y Selectiva.* De acuerdo a estos mismos autores, la primera de ella, la inicial y la más importante se define como *"un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones"*. Por otro lado, la codificación axial, es la que viene a continuación en el proceso de acción, se define como *"el proceso de relacionar las categorías (codificación abierta) a sus subcategorías; se denomina axial, porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría enlazando las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones".* Es importante destacar en este apartado, y para un mayor entendimiento del proceso de codificación, las definiciones de los conceptos: *propiedades y dimensiones*, expuestos más arriba. La *propiedad* es la característica de una categoría, cuya delineación la define y le da significado; y la *dimensión,* es una escala en dónde varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría.

En el presente estudio, se utilizó la *Codificación Abierta* y posteriormente una *Codificación Selectiva,* también denominada como Categoría Central (San Martín, 2014). Siguiendo a San Martín (2014), la codificación selectiva es el núcleo de la teoría y el propósito es obtener una

categoría central que exprese el fenómeno de investigación e integre las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial; la categoría central consiste en todos los productos de los análisis condensados en unas cuantas palabras que parecen explicar de *qué* trata la investigación (Strauss y Corbin, 2002 citado en San Martin, 2014). En el proceso del presente estudio, luego de haber abordado los textos en las primeras lecturas más los conocimientos de formación de pregrado de la investigadora y mediante un proceso intuitivo (se sabe de antemano los posibles conceptos y sus definiciones que aparecerán en los textos, pues la temática fue parte de los contenidos y unidades de aprendizaje de la etapa de formación de pregrado de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación), es que se crearon a *priori* los códigos, la figura expuesta más abajo, muestra un ejemplo de cómo queda, finalmente, elaborado un código en la interfaz; y la siguiente figura muestra todos los códigos creados para el estudio.

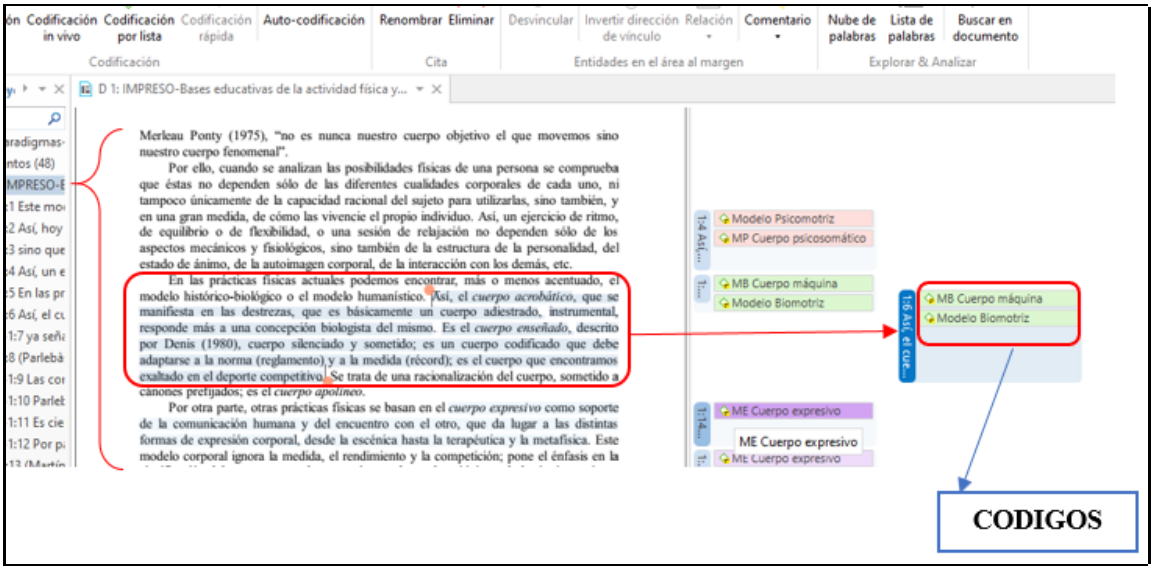


Figura n° 17. Creación de códigos (Elab. propia)

La creación de códigos, es la acción vital del presente estudio y de las investigaciones cualitativas basadas en las técnicas de análisis de contenidos, y para llegar a esa creación, fueron necesarias las acciones concretas propuestas en el diseño del tratamiento de los datos, (delimitar,

recopilar, buscar, retroalimentar, organizar, codificar, categorizar). La figura n°18 muestra los códigos creados y sus respectivas categorizaciones para el presente estudio.

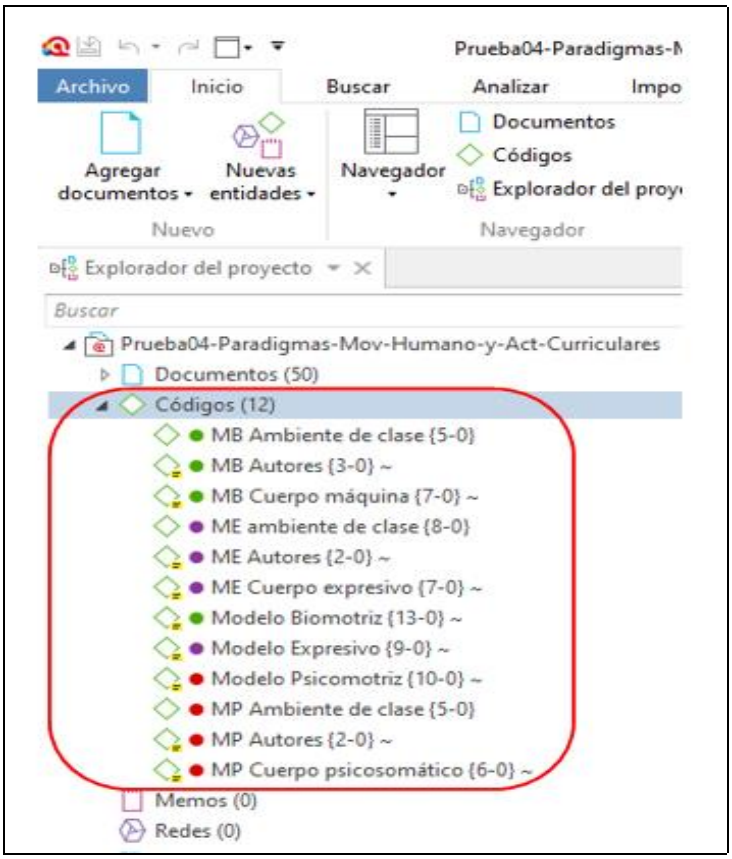
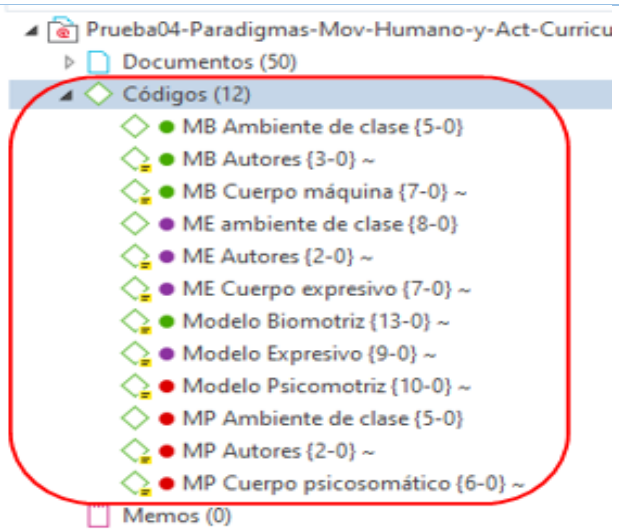


Figura n°18. Códigos y categorías creadas para el análisis de datos (Elab. propia)

- En una primera instancia y como resultado de una codificación abierta se crearon 3 grandes códigos, se les identifico con un diferenciado para facilitar el ejercicio de citar y codificar, quedando finalmente como:
    1. **Modelo Biomotriz**
    2. **Modelo Psicomotriz**
    3. **Modelo Expresivo**
- En la medida que se avanzaba en la lectura y en las acciones de citar, fue necesario categorizar y crear más códigos para diferenciar las temáticas, y así facilitar, la codificación y el cruce de datos posterior. Estas categorías vendrían siendo las propiedades que definen cada modelo (paradigma) y, por lo tanto, se repetirán; pero se diferencian en su contenido,

ya que dentro de ellas se acuñan las citas según la descripción respectiva. La siguiente tabla menciona dichas propiedades y una breve definición de lo que significan.

Tabla n°11. Dimensiones creadas para el estudio (Elab. Propia)

Dimensiones	Definición de la dimensión
1. Ambiente de clase	Acuña todas aquellas citas referidas a las siguientes temáticas: forma de hacer la clase, estilo del profesor dentro del aula, metodologías y didácticas de la enseñanza, el estilo de enseñanza, la postura del alumno/a, contenidos y/u objetivos de enseñanza.
2. Cuerpo	Citas que hacen referencia a cómo es visto y entendido el cuerpo desde el punto de vista de cada paradigma en cuestión.
3. Autores	Se citan aquellos referentes investigativos y/o autores que aparecen y acompañan la explicación de cada paradigma. Son refrentes teóricos que han creado y/o lideran el estudio de tal paradigma.
4. Modelo (paradigma)	Acuña todas aquellas citas que describen en términos generales el paradigma y que, por descarte, no calza en ninguna de las tres dimensiones antes mencionadas.
Estas dimensiones y de acuerdo a la figura n°18, se repiten y se les asignan un color para facilitar la agrupación de citas y el posterior cruce de datos, los cuales son los mismos de su categoría principal (codificación abierta), la siguiente imagen muestra lo mencionado.	
*No obstante, existen citas que pueden repetirse en una o más dimensiones, pues están redactadas y relacionadas “íntimamente” con más de una temática de las dimensiones.	

La siguiente tabla muestra un ejemplo de citas acuñadas en su respectiva categoría y dimensión, tomaremos como ejemplo el paradigma biomotriz en sus respectivas dimensiones, al leer la tabla detalladamente, observamos lo que se menciona en el escrito final de la tabla n°11 (anterior), en donde citas se repiten tanto para una u otra dimensión, es el caso de las dimensiones: Cuerpo máquina y Modelo Biomotriz (MB). Existen también la columna de comentarios, estos son hechos por la investigadora.

Tabla n°12. Citas y códigos de las dimensiones: cuerpo máquina y modelo biomotriz del paradigma biomotriz (Fuente: exportado desde interfaz Atlas.ti 8)

Dimensión: Cuerpo máquina						
ID	**Nombre de cita**	**Contenido de cita**	**Comentario**	**Códigos**	**Referencia**	**Modificado por**
1:1	Este modelo mecanicista del cuerpo humano, que se vería posteriormente…	Este modelo mecanicista del cuerpo humano, que se vería posteriormente completado por el desarrollo de la biomecánica, en el que se fundamentan también las prácticas deportivas, es el modelo dominante en la Educación física hasta la década de 1950		MB Cuerpo máquina Modelo Biomotriz	53:2106 - 53:2355	Mariano
1:2	Así, hoy se entiende que el cuerpo objeto de la Educación física no es…	Así, hoy se entiende que el cuerpo objeto de la Educación física no es simplemente el que nos describe la anatomía, la fisiología o la biomecánica (cuerpo objetivo)		MB Cuerpo máquina Modelo Biomotriz	53:2822 - 53:2986	Mariano
1:5	En las prácticas físicas actuales podemos encontrar, más o menos acent…	En las prácticas físicas actuales podemos encontrar, más o menos acentuado, el modelo histórico-biológico o el modelo humanístico.		MB Cuerpo máquina Modelo Biomotriz	54:716 - 54:847	Mariano
1:6	Así, el cuerpo acrobático, que se manifiesta en las destrezas, que es…	Así, el cuerpo acrobático, que se manifiesta en las destrezas, que es básicamente un cuerpo adiestrado, instrumental, responde más a una concepción biologista del mismo. Es el cuerpo enseñado, descrito por Denis (1980), cuerpo silenciado y sometido; es un cuerpo codificado que debe adaptarse a la norma (reglamento) y a la medida (récord); es el cuerpo que encontramos exaltado en el deporte competitivo.		MB Cuerpo máquina Modelo Biomotriz	54:848 - 54:1257	Mariano
1:18	— Cuerpo máquina, cuya metáfora podría ser un sistema de poleas y/o un…	— Cuerpo máquina, cuya metáfora podría ser un sistema de poleas y/o una máquina de vapor.		MB Cuerpo máquina	58:2472 - 58:2563	Mariano
1:21	a) Educación físico-deportiva (cuerpo acrobático).	a) Educación físico-deportiva (cuerpo acrobático).		MB Cuerpo máquina	59:482 - 59:533	Mariano

1:32	la concepción del cuerpo y el movimiento es la misma; para este parad…	la concepción del cuerpo y el movimiento es la misma; para este paradigma el movimiento es el resultado de las estructuras biológicas y su perfeccionamiento se basa en el ajuste a esas estructuras; es el ámbito del cuerpo objetivo, que se puede medir, pesar y contar;		MB Cuerpo máquina	59:2289 - 59:2560	Mariano

Dimensión: Modelo Biomotriz

ID	Nombre de cita	Contenido de cita	Comentario	Códigos	Referencia	Modificado por
1:1	Este modelo mecanicista del cuerpo humano, que se vería posteriormente…	Este modelo mecanicista del cuerpo humano, que se vería posteriormente completado por el desarrollo de la biomecánica, en el que se fundamentan también las prácticas deportivas, es el modelo dominante en la Educación física hasta la década de 1950		MB Cuerpo máquina Modelo Biomotriz	53:2106 - 53:2355	Mariano
1:2	Así, hoy se entiende que el cuerpo objeto de la Educación física no es…	Así, hoy se entiende que el cuerpo objeto de la Educación física no es simplemente el que nos describe la anatomía, la fisiología o la biomecánica (cuerpo objetivo)		MB Cuerpo máquina Modelo Biomotriz	53:2822 - 53:2986	Mariano
1:5	En las prácticas físicas actuales podemos encontrar, más o menos acent…	En las prácticas físicas actuales podemos encontrar, más o menos acentuado, el modelo histórico-biológico o el modelo humanístico.		MB Cuerpo máquina Modelo Biomotriz	54:716 - 54:847	Mariano
1:6	Así, el cuerpo acrobático, que se manifiesta en las destrezas, que es…	Así, el cuerpo acrobático, que se manifiesta en las destrezas, que es básicamente un cuerpo adiestrado, instrumental, responde más a una concepción biologista del mismo. Es el cuerpo enseñado, descrito por Denis (1980), cuerpo silenciado y sometido; es un cuerpo codificado que debe adaptarse a la norma (reglamento) y a la medida (récord); es el cuerpo que encontramos exaltado en el deporte competitivo.		MB Cuerpo máquina Modelo Biomotriz	54:848 - 54:1257	Mariano
1:9	Las conductas motrices presentan al individuo en una totalidad actuant…	Las conductas motrices presentan al individuo en una totalidad actuante; representan un modo de relación consigo mismo, con el mundo y con los otros llenos de significación. Las conductas motrices fundan la peculiaridad de la Educación física y la dotan de un objeto que ninguna otra disciplina le podía disputar (Parlebàs, 1968: 3).	Términos de base en el modelo, conducta motriz en el individuo como una totalidad, la conducta motriz es la peculiaridad de la educación física.	Modelo Biomotriz	48:342 - 48:678	Mariano
1:10	Parlebàs	Parlebàs	Nuevo concepto, Acción Motriz, que no siempre contempla objetivos educativos.	MB Autores Modelo Biomotriz	48:692 - 48:700	Mariano

1:24	En este paradigma el movimiento se concibe como un producto de las est…	En este paradigma el movimiento se concibe como un producto de las estructuras biológicas y su perfeccionamiento se alcanza mediante la puesta en práctica de las leyes de la anatomía, la fisiología y la biomecánica.		Modelo Biomotriz	59:664 - 59:880	Mariano
1:25	Se orienta básicamente al desarrollo de la condición biológica y a la…	Se orienta básicamente al desarrollo de la condición biológica y a la búsqueda de rendimientos y eficiencias motrices.		Modelo Biomotriz	59:882 - 59:1001	Mariano
1:30	convienen, sobre todo, al paradigma deportivo convencional representa…	convienen, sobre todo, al paradigma deportivo convencional representado por el deporte competición.		Modelo Biomotriz	59:1883 - 59:1982	Mariano
1:31	la aparición de prácticas físico-deportivas que se alejan del deporte…	la aparición de prácticas físico-deportivas que se alejan del deporte convencional y que configuran otros paradigmas como el deporte recreativo, el deporte salud, el deporte de riesgo, etc.		Modelo Biomotriz	59:2076 - 59:2267	Mariano
1:33	ha sido el exclusivo en la mayor parte de la historia de la Educación…	ha sido el exclusivo en la mayor parte de la historia de la Educación física, sigue siendo el dominante, sobre todo en el aprendizaje de la gimnástica y los deportes.		Modelo Biomotriz	60:108 - 60:276	Mariano
1:34	Y la eficacia exigida en los deportes actuales lo alejan cada vez más…	Y la eficacia exigida en los deportes actuales lo alejan cada vez más del carácter lúdico que tuvo en sus orígenes, para convertirse en un verdadero trabajo corporal cada vez más tecnificado.		Modelo Biomotriz	60:406 - 60:600	Mariano
1:54	la Educación físico-deportiva enfatizó el movimiento instrumental o…	la Educación físico-deportiva enfatizó el movimiento instrumental o el medio físico		Modelo Biomotriz	62:1140 - 62:1243	Mariano

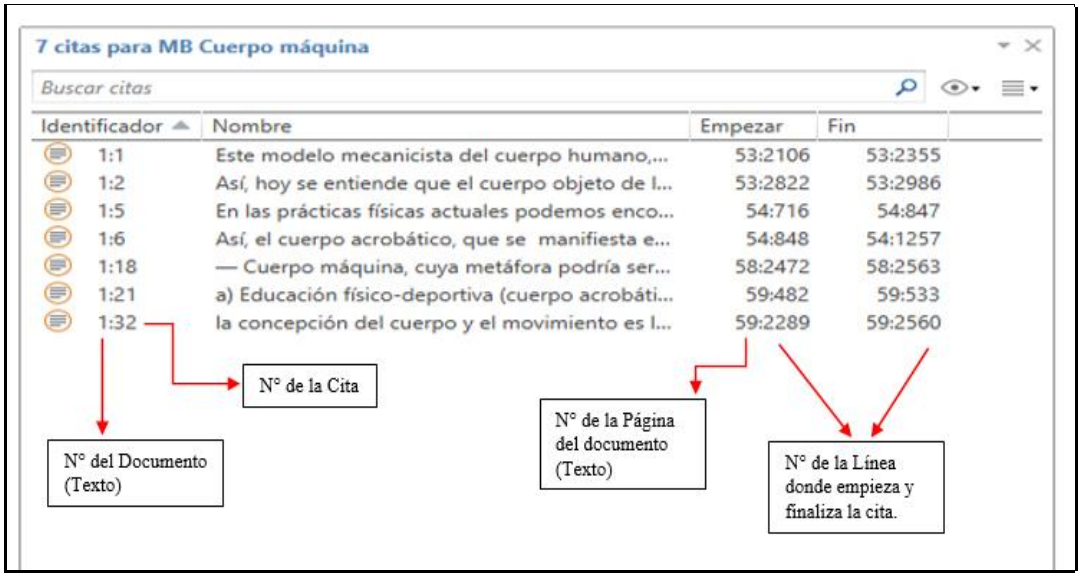


Figura n°19. Citas y sus respectivos identificadores visualizados en el interfaz Atlas.ti 8

En el apartado anexos se encuentran todas las tablas de códigos en sus respectivas dimensiones para cada paradigma, las cuales son exportables desde la interfaz de Atlas.ti 8. Una vez creados los códigos desde el documento base, en sus respectivas dimensiones; se procedió a revisar (dar lectura y codificar) cada uno de los "Programas de Actividades Curriculares" de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación asociando los códigos con la información del apartado de "Descripción de la asignatura" y "Núcleos de aprendizaje" de dichos programas. El siguiente paso es: *crear consulta de datos* en el interfaz ATLAS.ti 8, mediante tabulación cruzada, lo que se explica a continuación.

Cruzar datos

Una vez codificados y relacionados los datos tanto del documento primario (el de base), como los documentos de la muestra; se dio paso al cruce de los mismos mediante tabulación cruzada, utilizando la herramienta que ofrece ATLAS.ti. Ti 8, Tabla Código-Documento. Para un mayor ordenamiento de los datos y sus respectivos resultados, se elaboró un diseño o esquema de trabajo de los datos que se cruzarían, siendo en total 17 cruces de datos (figura n°20). El esquema de trabajo es, en suma:

"Cruzar *los datos obtenidos de cada grupo de documentos (GD1: Motricidad, GD2: Didáctica, GD3: Investigación y GD4: Practicas) con los grupos de códigos de cada uno de los Paradigmas del movimiento humano (GC1: Paradigma Biomotriz, GC2: Paradigma Psicomotriz y GC3: Paradigma Expresivo)".*

"Observar *estos resultados, los cuales serán exportados a una planilla Excel para la elaboración de su gráfico correspondiente; permitirán responder la pregunta de investigación planteada para este estudio, es decir, qué paradigma del movimiento humano, es el que mayor incidencia tiene en*

la redacción y preparación de los programas curriculares, sean estos de Didáctica, Motricidad o Investigación; como también, observar la tendencia de uno u otro, en la actividad curricular de practica temprana y profesional durante toda la formación inicial docente.

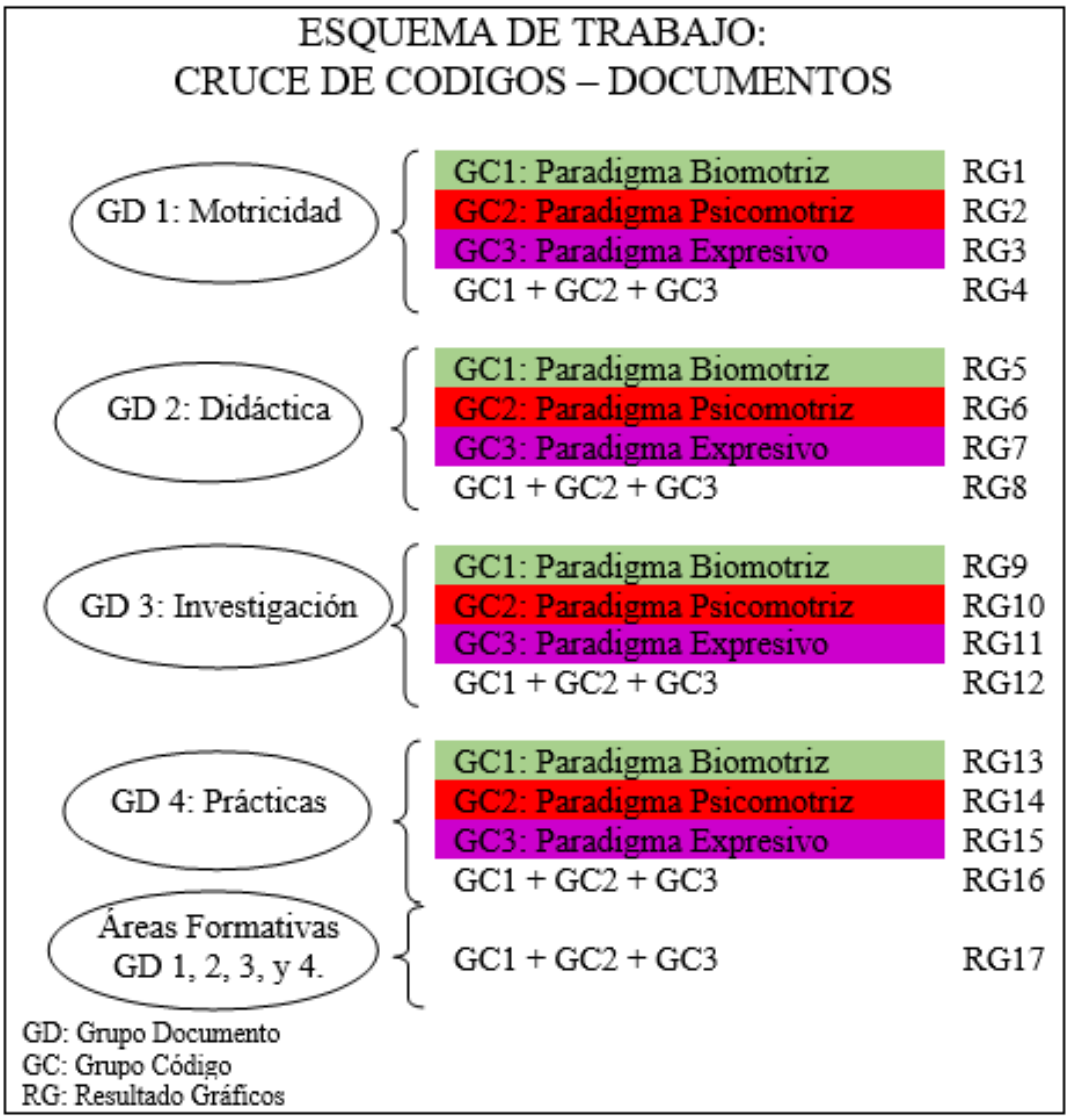


Figura n°20. Esquema de trabajo para el cruce de datos (Elab. propia)

Para llegar al cruce de datos de áreas formativas (GD1, GD2, GD3 y GD4) y paradigmas del movimiento humano propuestos para este estudio, fue necesario crear, en el interfaz, tres

grandes grupos de códigos, siendo estos: GC1, GC2, GC3; Biomotriz, Psicomotriz y Expresivo, respectivamente (Ver figura 20).

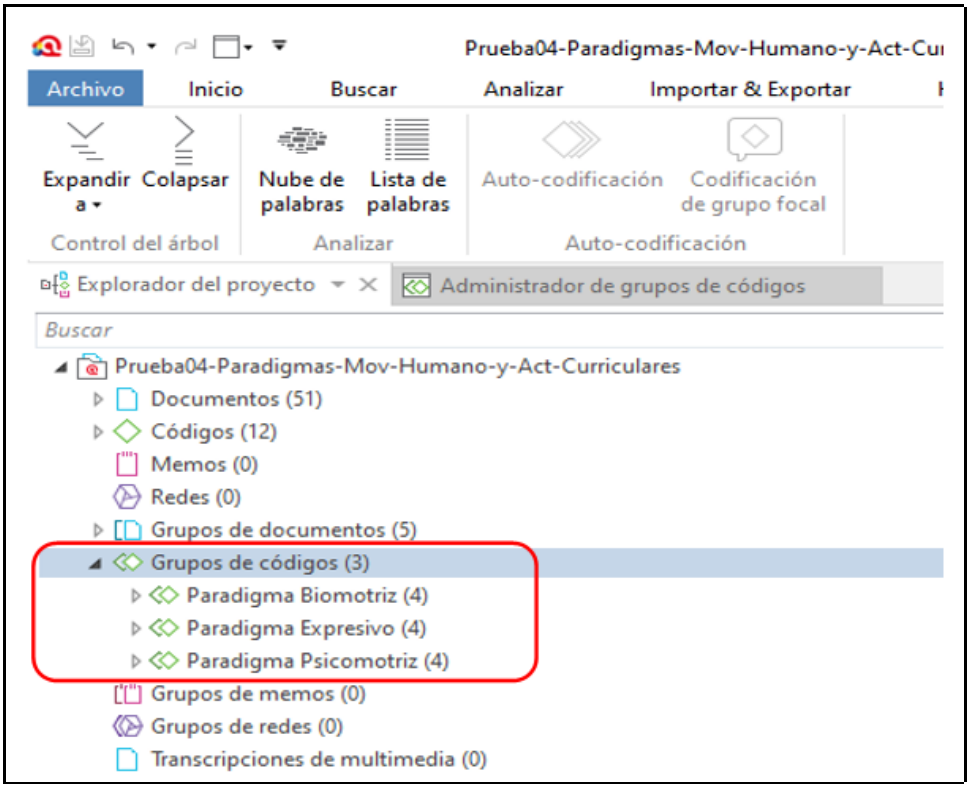


Figura n°21. Conformación de tres Grupos de Códigos – Paradigmas del interfaz Atlas.ti 8

CAPITULO IV: PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

1 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

1.1. Etapa Final: Analizar/Graficar y Elaboración de Redes (informes)

De acuerdo al esquema de trabajo propuesto y al cruce de datos, 17 son los análisis y gráficos que nos permiten visualizar (observar) la presencia de uno u otro, en mayor medida, de los paradigmas del movimiento humano propuestos para este estudio. No obstante, los resultados que muestran los gráficos 4, 8, 12, 16 y 17, son los que aportan las respuestas de mayor interés para responder la pregunta de investigación. Los gráficos restantes nos permiten analizar de forma más específica *qué* dimensión, de cada grupo de paradigma, es el que mayor presencia tiene frente a los grupos documentos, la tabla n°13 corrobora lo dicho. Ahora bien, previo al análisis de esta tabla y los gráficos posteriores, es preciso conocer en términos generales como se describen cada una de las Áreas Formativa de la Carrera, pues ello permitirá comprender, el posible *porqué* de la tendencia en las respuestas; sin ser éstas, algo definitivo y/o tajante.

La Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, divide su especialidad en tres Áreas Formativas, a saber:

1. Área Fundamentos de la Motricidad: área que considera el desarrollo de las competencias vinculadas con los fundamentos de la motricidad humana, tanto de sus bases biológicas, psicológicas, como las éticas, considerando el acceso a la actividad motriz como un derecho humano y social. Sus saberes son el desarrollo motriz, las adaptaciones orgánicas, neurofisiológicas, psicológicas del aprendizaje, sociología y filosofía, las cuales se articulan con la pedagogía, lo que otorga los fundamentos para el desarrollo de la formación profesional del profesor/a de Educación Física, Deportes y Recreación. La formación, bajo esta área contempla el desarrollo de capacidades que

permiten otorgar oportunidades de aprendizaje, considerando el contexto y la diversidad.

2. ***Área Didáctica de la Motricidad:*** comprende el desarrollo de competencias, que le permiten al profesor/a de Educación Física, Deportes y Recreación implementar experiencias motrices acordes a las características de sus estudiantes, a partir de la comprensión de la cultura escolar y los distintos contextos del ejercicio profesional. Esta área agrupa saberes vinculados con los paradigmas, modelos y enfoques de la educación, curriculum, evaluación y didáctica general. Profundiza en las didácticas específicas de las distintas manifestaciones de la motricidad, considerando la gestión del aprendizaje. Promueve la construcción del rol docente, a partir de la reflexión, el pensamiento crítico, el autoconocimiento y el compromiso con su propio aprendizaje.

3. ***Área Investigación, Innovación y Gestión:*** sus saberes permiten a los egresados de la carrera gestionar proyectos de innovación que fomenten la generación de nuevo conocimiento en el ámbito de las actividades físicas, deportivas y recreativas en diferentes escenarios; esta área articula saberes de los paradigmas y fundamentos metodológicos de la investigación y del desarrollo de proyectos de innovación, en el campo de la educación, la salud, el ocio, el rendimiento deportivo y el bienestar social.

(Vicerrectoría Académica, 2018. Plan de Estudio Ped. Ed. Fís. Dep. y Rec.)

Tabla n°13. Número de citas – códigos utilizados desde cada dimensión (enraizamientos)

(Fuente: Elabo. propia)

Dimensiones	Paradigmas		
	Biomotriz	Psicomotriz	Expresivo
Ambiente de clase	131	31	109
Cuerpo	149	42	47
Autores	11	4	2
Modelo	159	111	150

Análisis:

- La dimensión “Modelo” es la más utilizada, pues es la que mayor información concentra con respecto a las características generales y descripciones teóricas de cada paradigma; cuya información proviene, en gran medida, de la literatura de los tres documentos base para el estudio.
- Le siguen la dimensión “Ambiente de clase” y “Cuerpo”. La literatura e investigaciones revisadas proveen de bastante información en este aspecto, cuya temática es lo referido a las metodologías, contenidos y la forma en *cómo* es visto el cuerpo en que cada paradigma; sigue siendo el paradigma Biomotriz el más estudiado y, evidentemente, el que ha prevalecido por décadas.
- Los datos de la tabla, nos revela, además, que existe un gran bagaje investigativo en relación al paradigma antes mencionado, que por historia y creación ha estado en la Educación Física, el Biomotriz. Pero estos datos no solo ser refieren a las citas – códigos, sino también a la mayor cantidad de vínculos que se hacen con cada uno de las Actividades Curriculares del Área Fundamento de la Motricidad, estos vínculos se denominan *“enraizamientos”*.

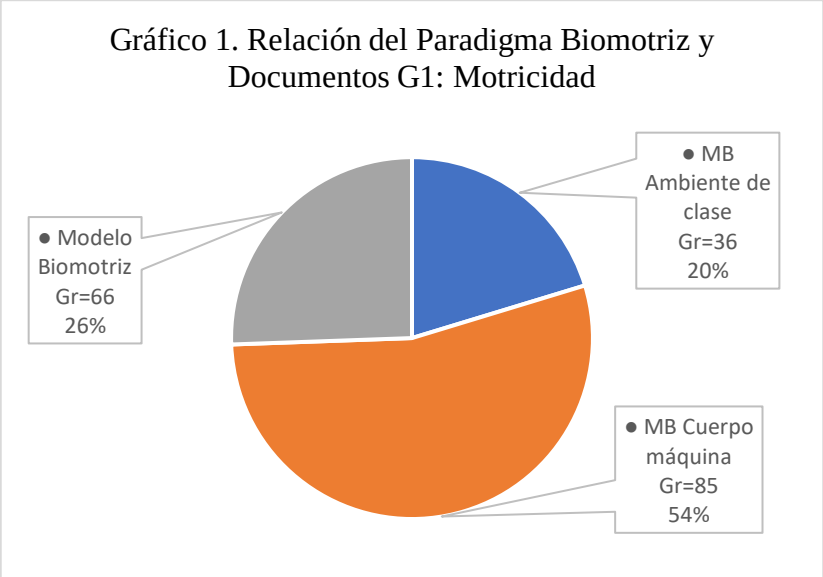
A continuación, se detallan los cruces y sus respectivos gráficos. Las imágenes que anteceden a cada gráfico corresponden a la captura del proceso de cruce de los datos en el interfaz ATLAS.ti 8 (Tabulación Cruzada / Tabla Código-Documento), a partir de esta acción, se exportan a Excel, se obtienen los gráficos y se hacen las modificaciones de formato correspondientes. La figura n°22 representa la acción antes citada.

GD1: MOTRICIDAD

(Área Fundamentos de la Motricidad)

Paradigma Biomotriz

Fig. n°22. Proceso de cruce de datos en el interfaz Atlas.ti 8 entre G1: Motricidad y Dimensiones del Paradigma Biomotriz *(fuente: Interfaz Atlas.ti 8 y Elab. propia*)



Análisis:

- La dimensión MB Cuerpo máquina, es la que mayor presencia tiene en el GD 1: Motricidad, pues está representada por el 54% de las citas enraizadas, recordemos que esta dimensión nos describe la forma en como el "cuerpo" es visto, posicionado desde esta corriente y las actividades curriculares de este grupo. Le sigue la dimensión Modelo Biomotriz (descripciones generales) con un 26% y finalmente, Ambiente de clase con un 20%. La sigla **Gr** indica el número de enraizamientos (citas-códigos).

<u>Paradigma Psicomotriz</u>

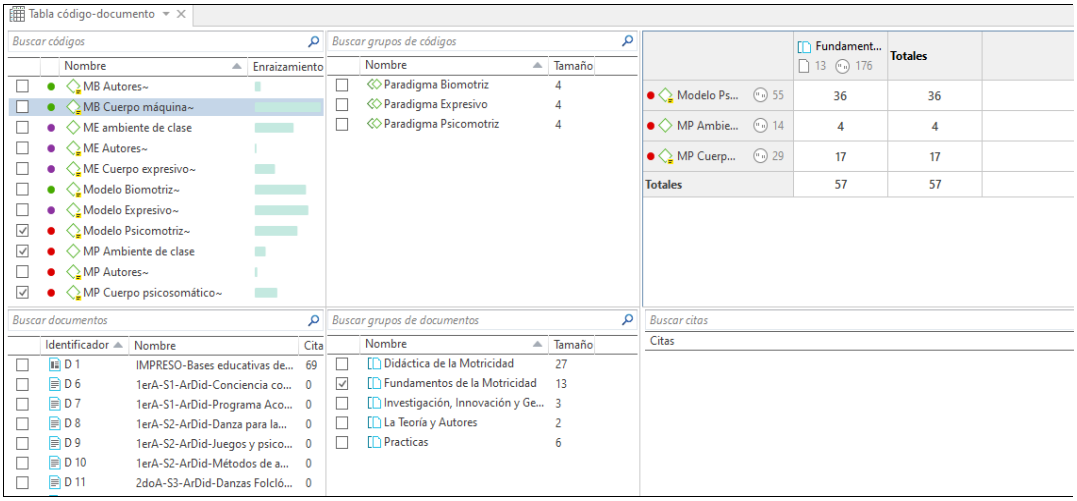
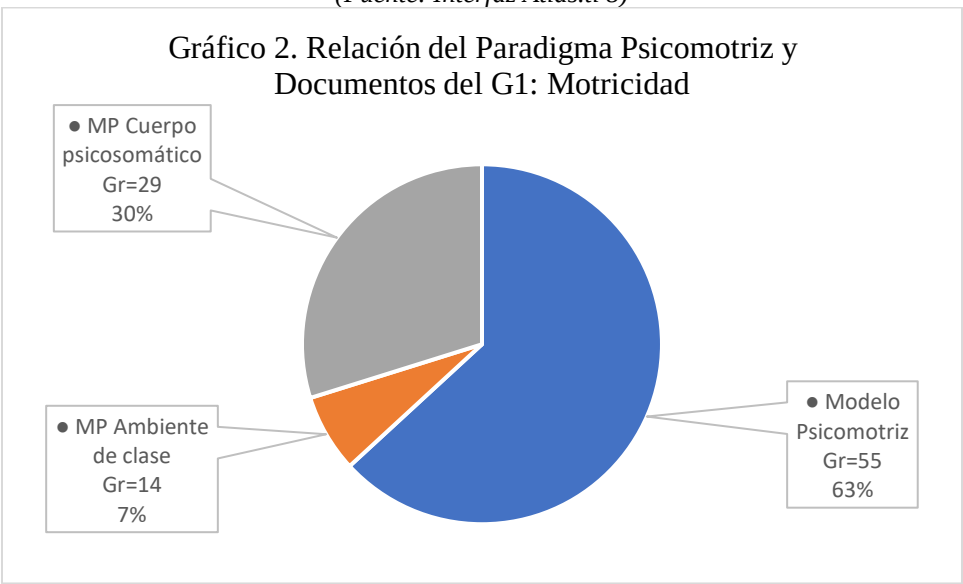


Fig. n°23. Cruce de datos entres paradigma psicomotriz y GD: Fundamentos de la motricidad
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El gráfico 2, a diferencia del 1, nos indica que la dimensión Modelo Psicomotriz, sobre descriptores generales, se presenta con un 63% de los vínculos entre las actividades curriculares del área motricidad y la corriente psicomotriz; como también indica que no tiene mayor presencia en número de citas – códigos que la corriente biomotriz.

<u>Paradigma Expresivo</u>

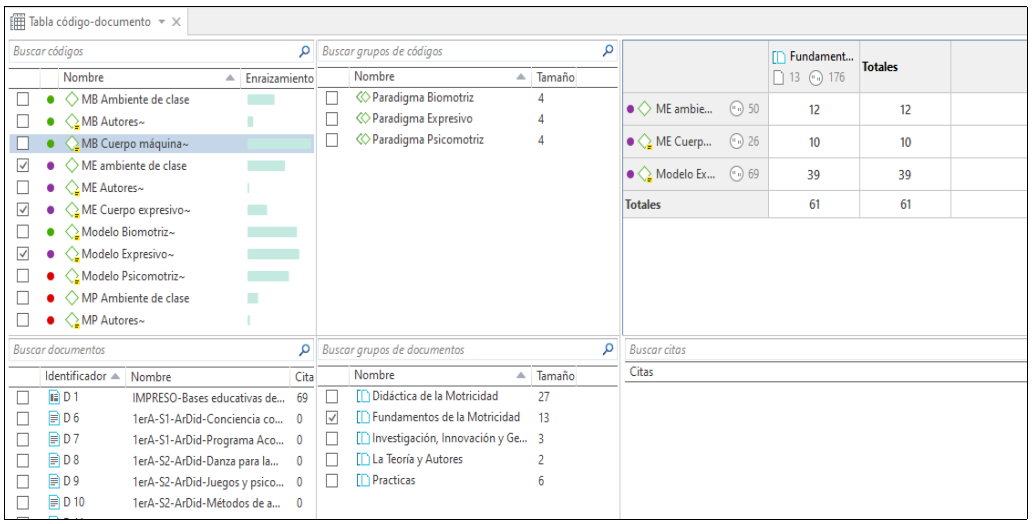
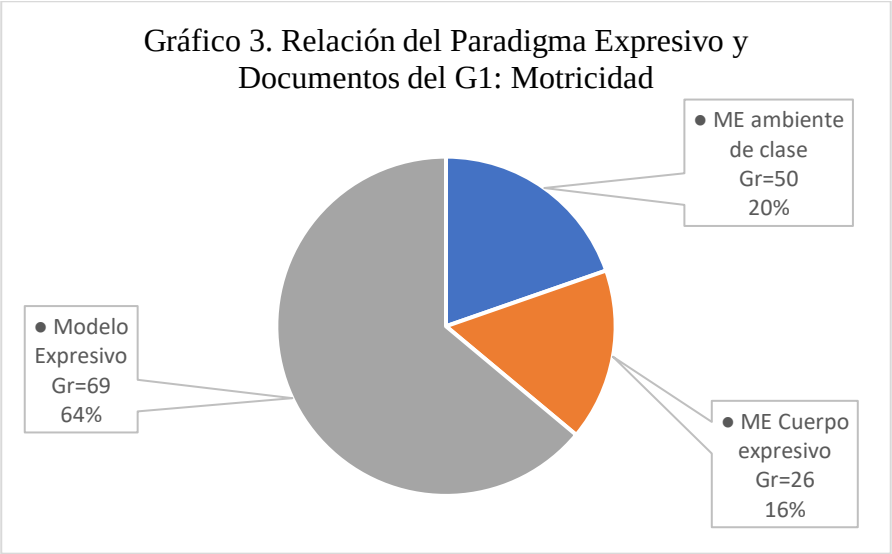


Fig. n°24. Cruce de datos entres paradigma expresivo y GD: Fundamentos de la motricidad *(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8).*



Análisis:

- El gráfico 3, indica que el 64% de los enraizamientos o vinculaciones entre el Paradigma Expresivo y las Actividades Curriculares del área de la motricidad corresponden a la dimensión Modelo Expresivo, es decir, aquella dimensión que solo describe la corriente, le siguen Ambiente de clase y ME cuerpo expresivo, con un 20% y 16% de las vinculaciones, respectivamente.

<u>Relación de los Paradigmas (GC1, GC2 y GC3) con GD 1: Fundamentos de la Motricidad</u>

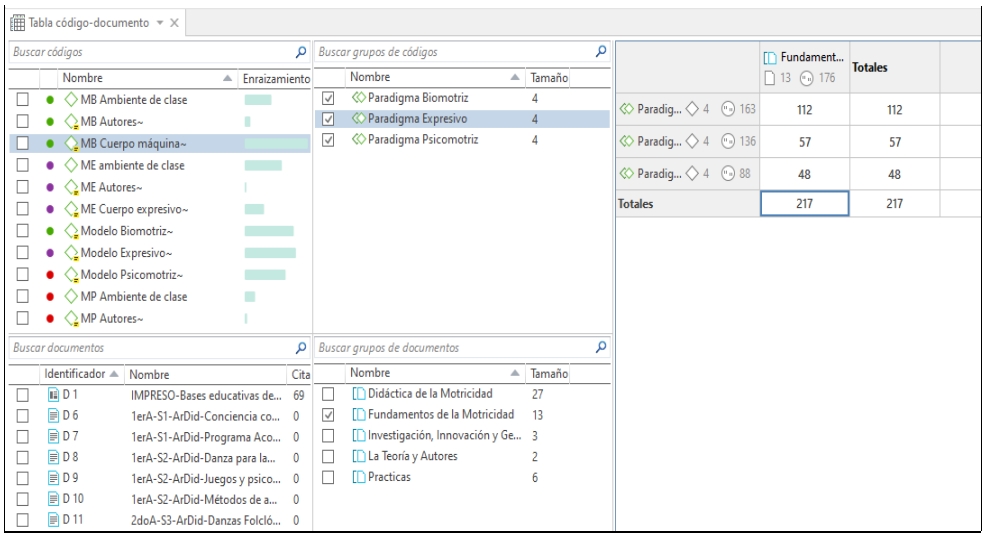
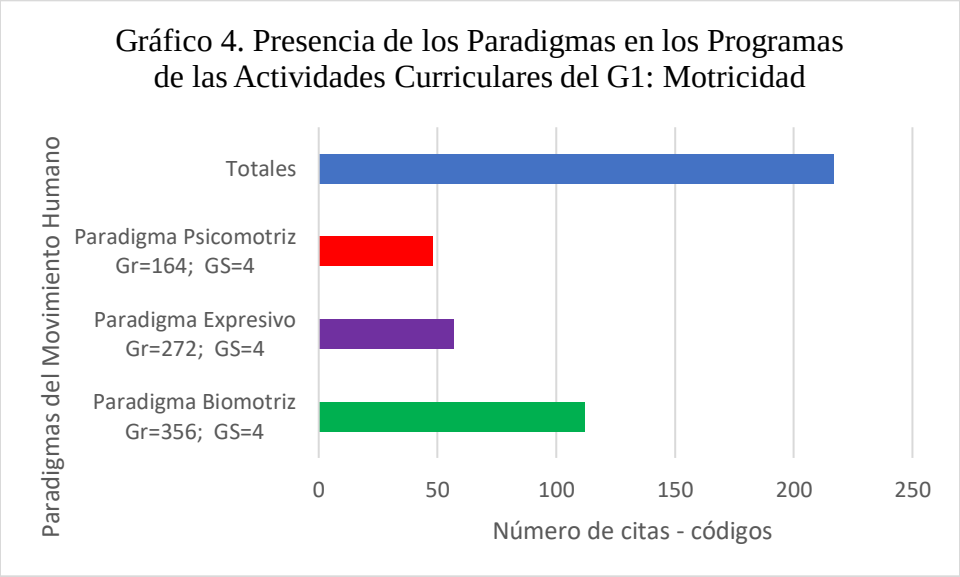
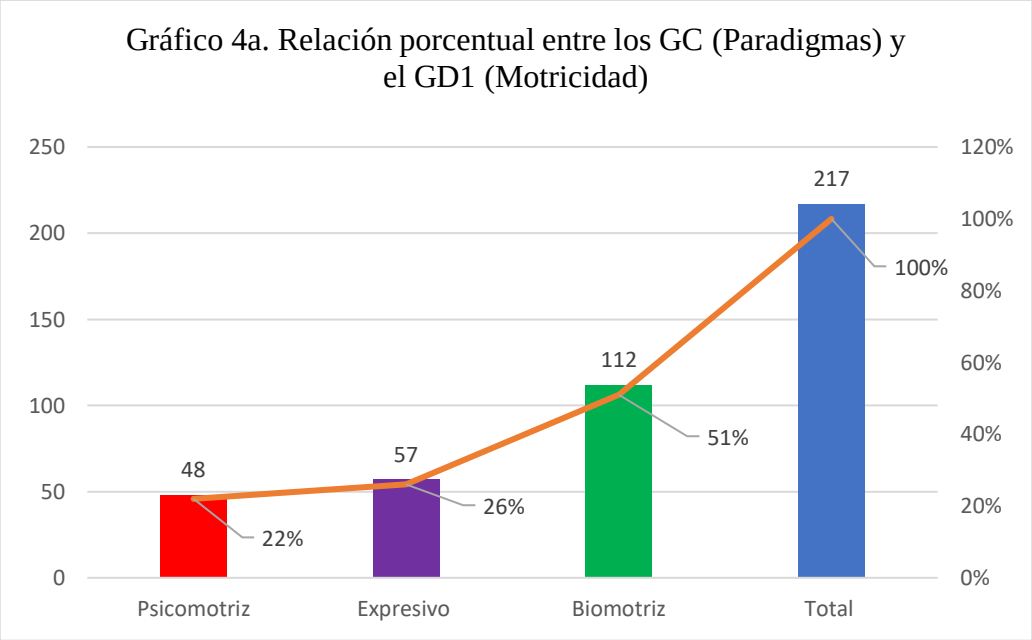


Fig. n°25. Cruce de datos entre GC (Paradigmas) y GD: Fundamentos de la motricidad
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El gráfico 4 muestra la relación entre los Paradigmas del Movimiento Humano y las Actividades Curriculares del GD 1: Motricidad (Actividades Curriculares del Área Fundamentos de la Motricidad), y ello visualiza que el Paradigma Biomotriz es el que mayor presencia tiene en estas actividades curriculares, le sigue el Expresivo, aunque no con grandes diferencias; y finalmente, el Psicomotriz. El gráfico 4a. representa los valores porcentuales.



GD2: DIDACTICA (Área Didáctica de la Motricidad)

Paradigma Biomotriz

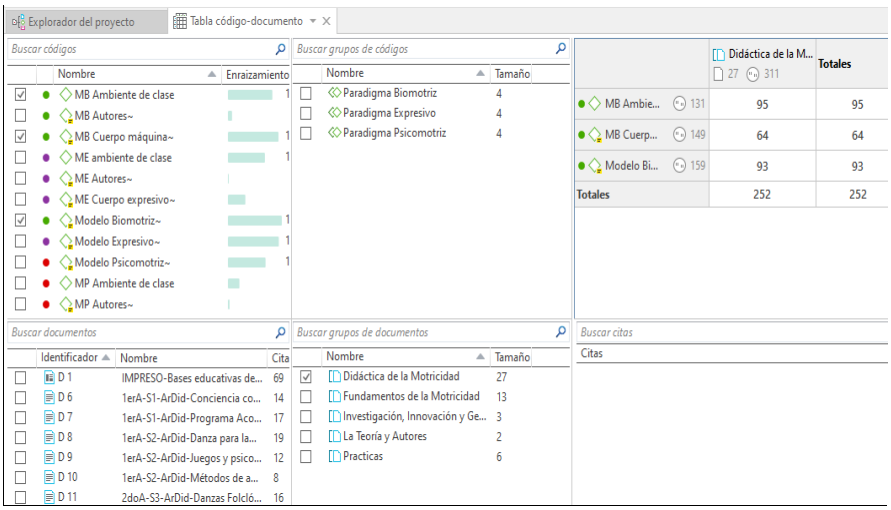
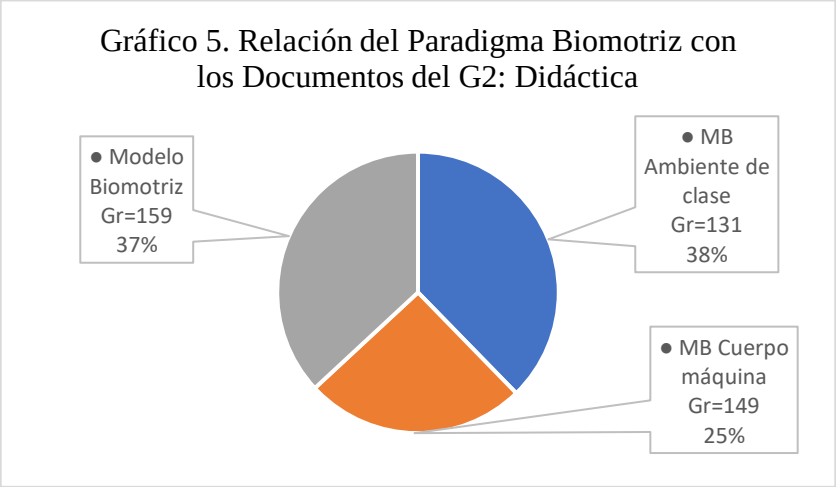


Fig. n°26. Cruce de datos entre Paradigma Biomotriz y GD: Didáctica de la Motricidad
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El gráfico 5, nos muestra que las dimensiones Modelo Biomotriz y Ambiente de clase son las que mayor porcentaje de vínculos presenta al relacionarse con las actividades curriculares del área de didáctica, 37 % y 38%, respectivamente. Estos resultados se condicen y tienen cierto sentido, puesto que "Ambiente de clase" tiene todo que ver con lo relacionado a las metodologías, formas de hacer la clase, estilos del profesor y toma de decisiones, y en general orientaciones didácticas.

Paradigma Psicomotriz

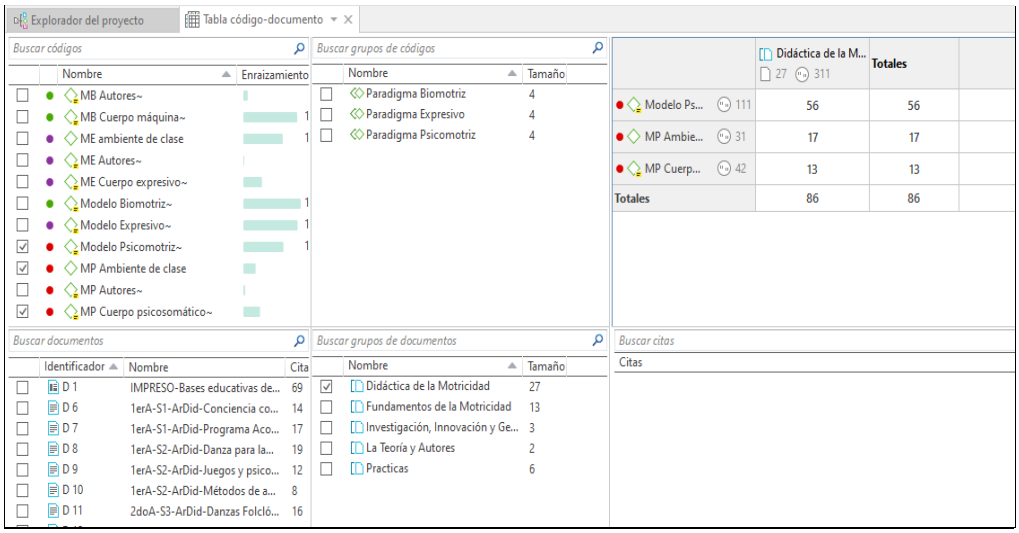
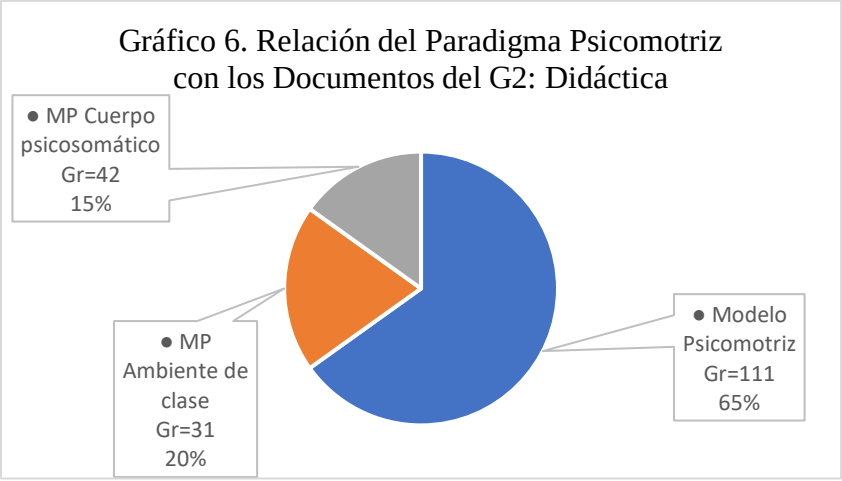


Fig. n°27. Cruce de datos entre Paradigma Psicomotriz y GD: Didáctica de la Motricidad
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El gráfico 6, muestra que la dimensión Modelo Psicomotriz, sobre descriptores generales de la corriente; es la que mayor porcentaje presenta, siendo este un 65% de los vínculos entre la corriente y el grupo de Actividades Curriculares del Área Didáctica. Le siguen muy por debajo las dimensiones MP Cuerpo psicosomático con un 15% y MP Ambiente de clase con un 20%.

Paradigma Expresivo

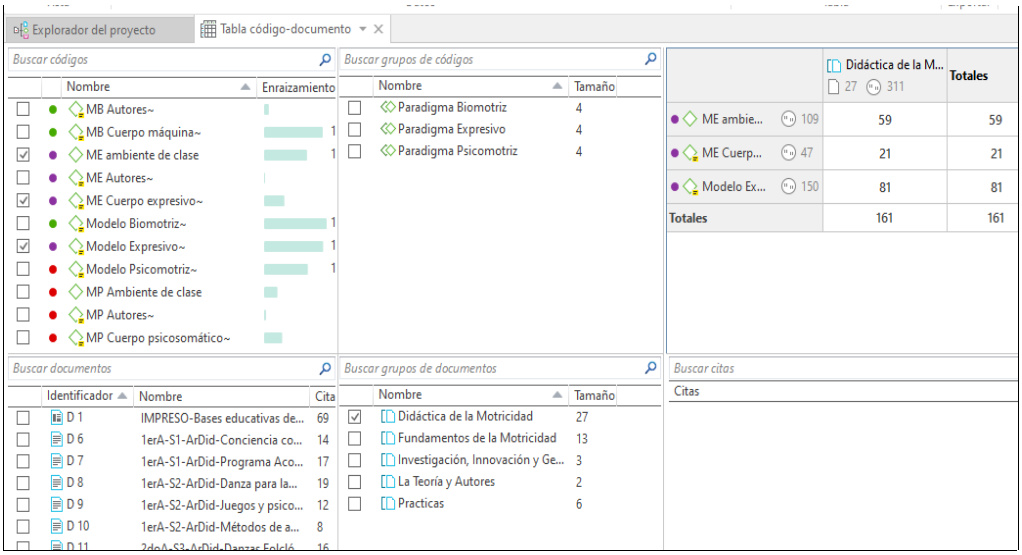
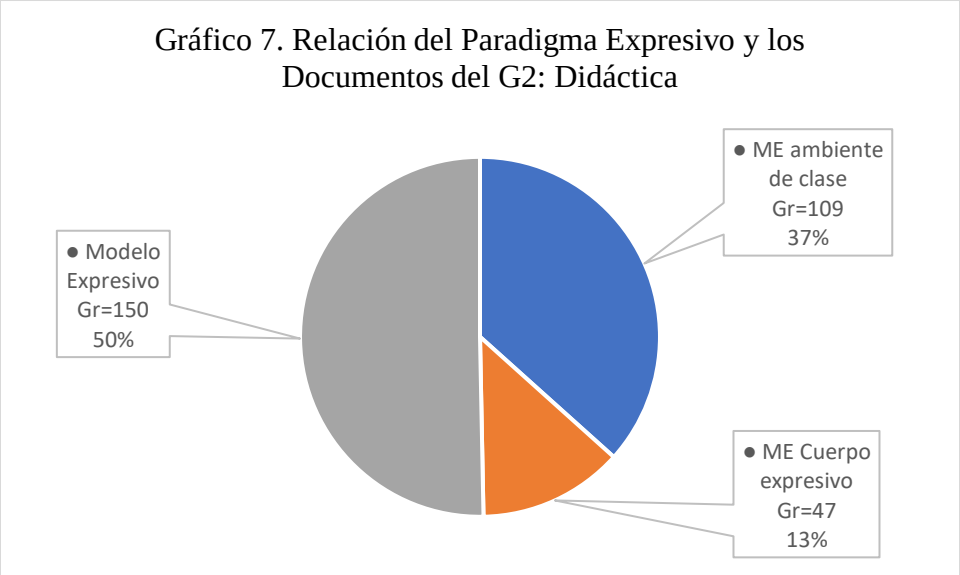


Fig. n°28. Cruce de datos entre Paradigma Expresivo y GD: Didáctica de la Motricidad
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El gráfico 7, nos indica que existe un 50% de vínculos relacionados entre el paradigma expresivo, a través de su dimensión Modelo Expresivo, y las Actividades Curriculares del Área de Didáctica. Le siguen la dimensión ME Ambiente de clase con un 37% y ME Cuerpo expresivo con solo un 13%.

Relación de los Paradigmas (GC1, GC2 y GC3) con GD2: Didáctica

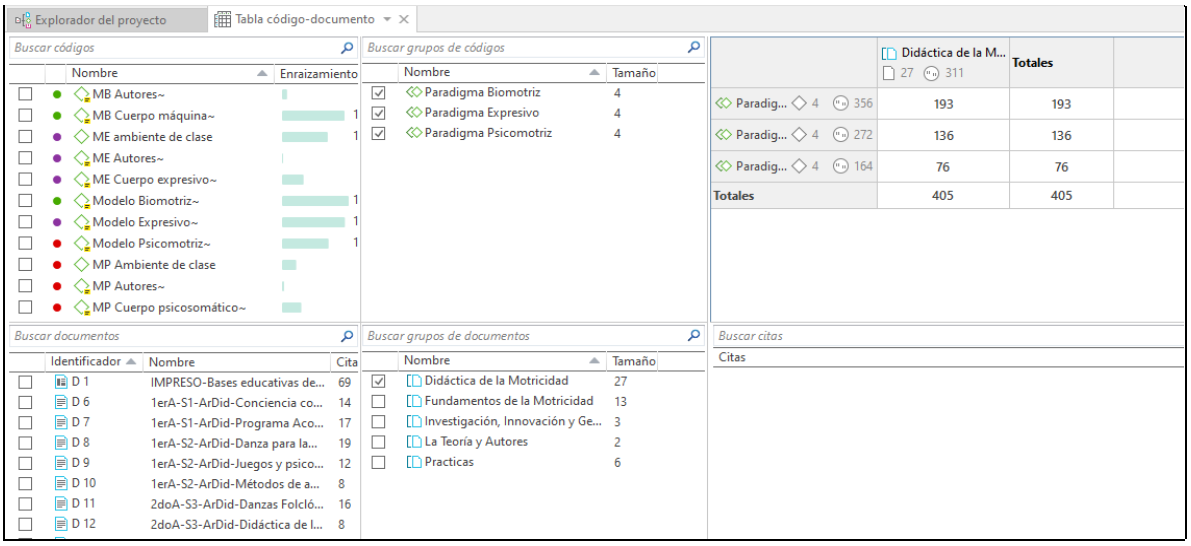
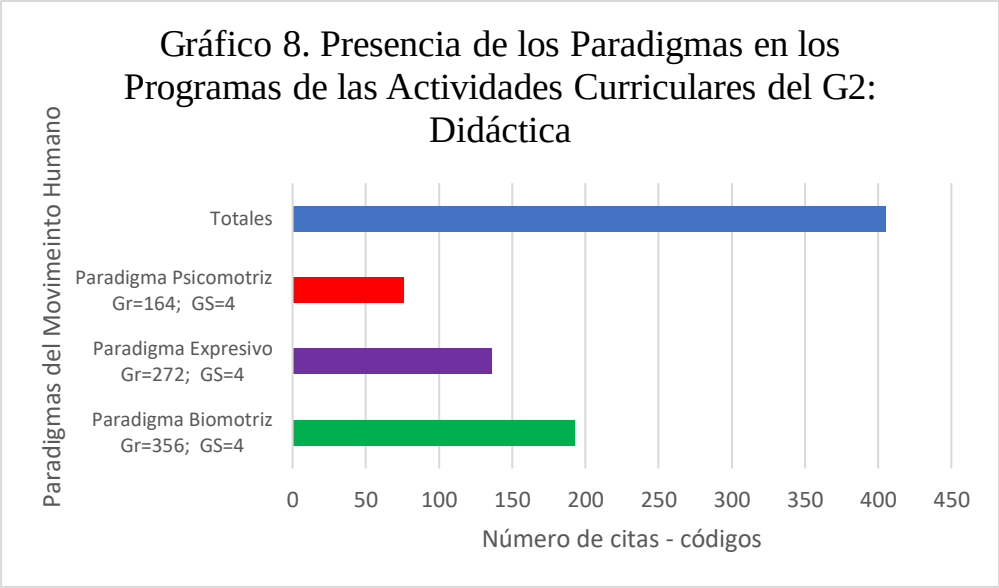
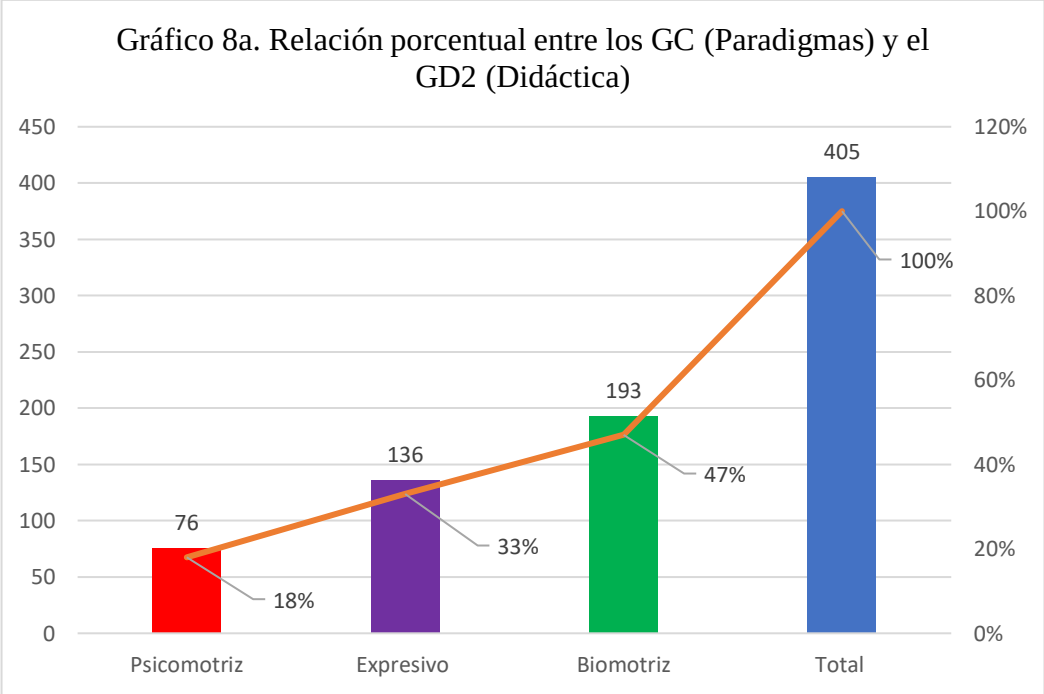


Fig. n°29. Cruce de datos entre GC (Paradigmas) y GD: Didáctica de la Motricidad
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- Al relacionar los Paradigmas del movimiento humano con las actividades curriculares del Área de Didáctica, podemos verificar que el paradigma Biomotriz es el que mayor número de citas – códigos presenta el área didáctica. De un total de 405 citas-códigos, 193 corresponden al Paradigma Biomotriz, 136 al Paradigma Expresivo y 76 al Paradigma. El gráfico 8a representa los valores porcentuales.



GD3: INVESTIGACION

(Área Investigación, Innovación y Gestión)

Paradigma Biomotriz

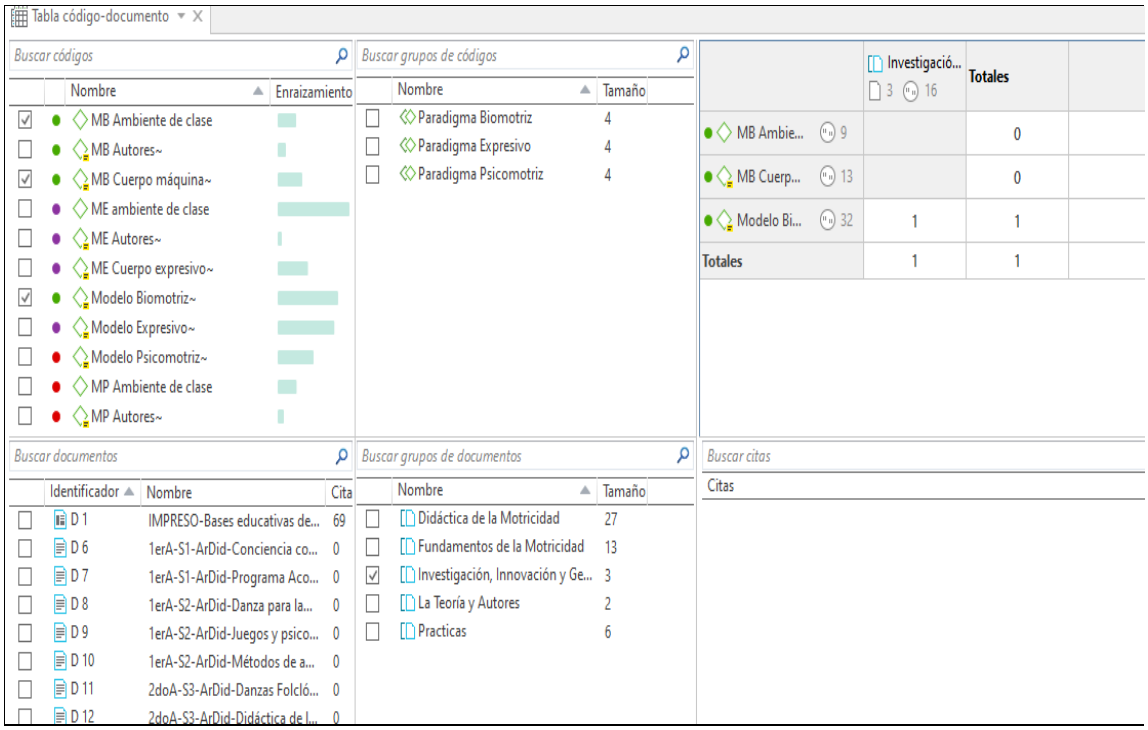
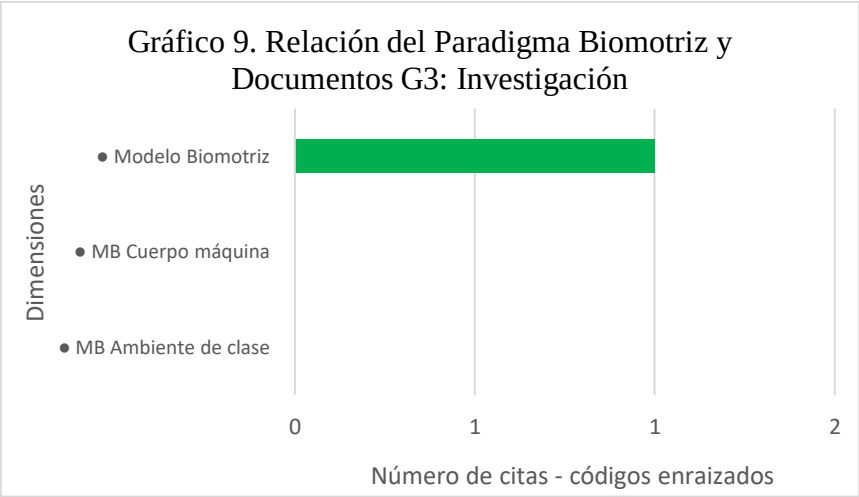


Fig. n°30. Cruce de datos entre Paradigma Biomotriz y GD: Investigación, Innovación y Gestión
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El grafico 13, nos muestra que el Paradigma Biomotriz en estas Actividades curriculares, no tiene mayor presencia, prácticamente nada, no obstante, se vincula al menos una cita-código de la dimensión Modelo Biomotriz.

<u>Paradigma Psicomotriz</u>

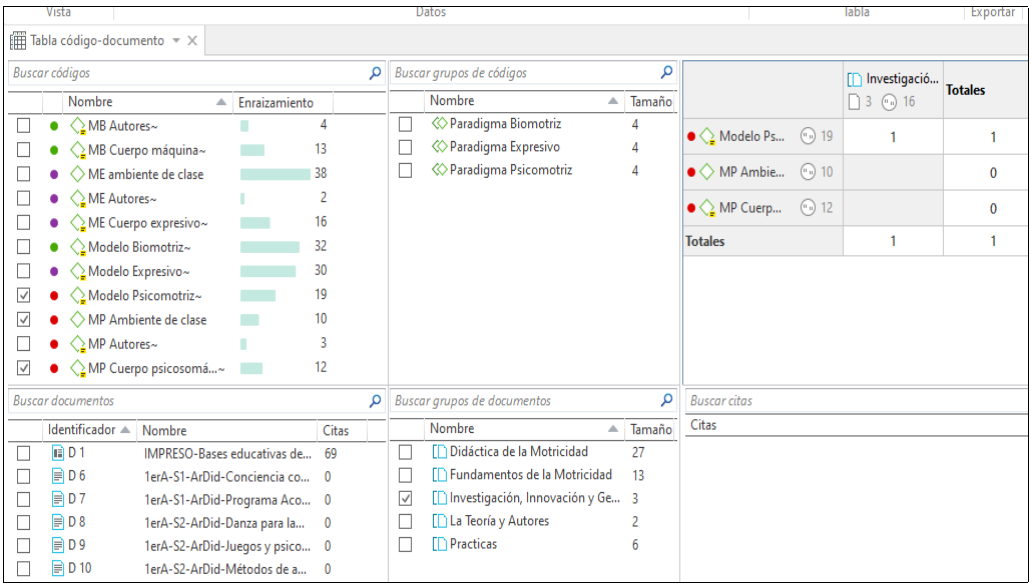
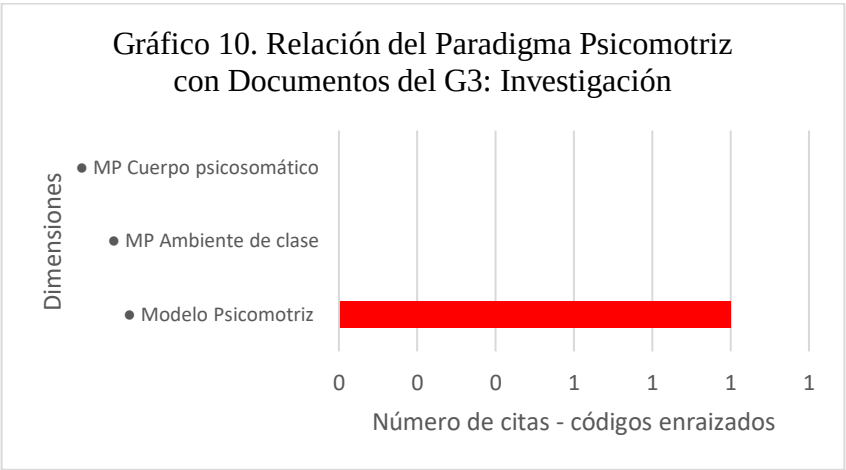


Fig. n°31. Cruce de datos entre Paradigma Psicomotriz y GD: Investigación, Innovación y Gestión
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El grafico 14, nos muestra algo similar que el 13. El Paradigma Psicomotriz en estas Actividades curriculares, no tiene mayor presencia, prácticamente nada; no obstante, se vincula al menos una cita-código de la dimensión Modelo Psicomotriz. Las dimensiones Cuerpo psicosomático y MP Ambiente de clase, no tienen presencia en las actividades curriculares de esta área formativa.

<u>Paradigma Expresivo</u>

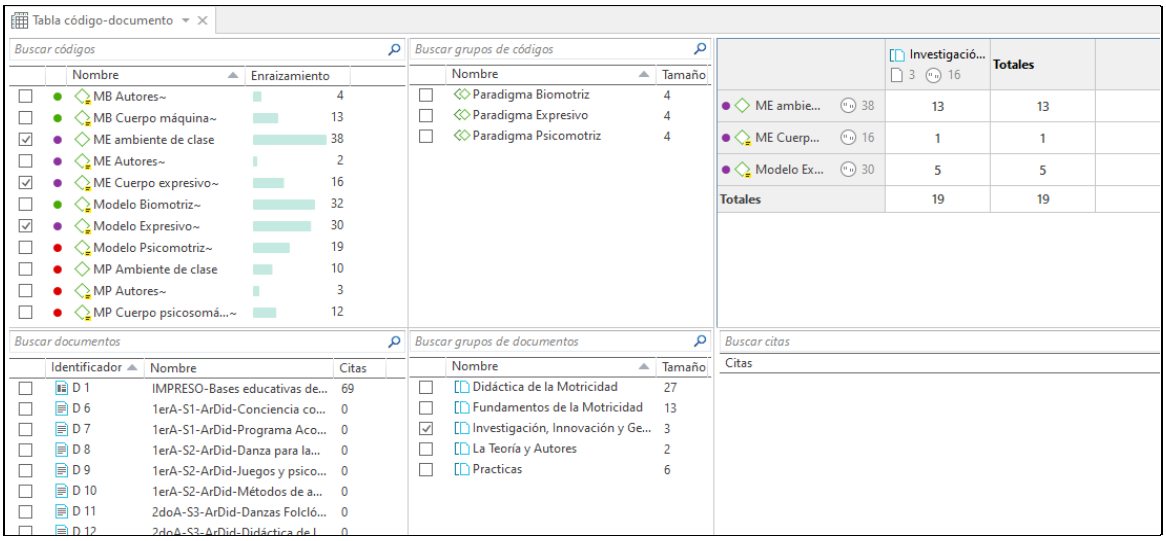
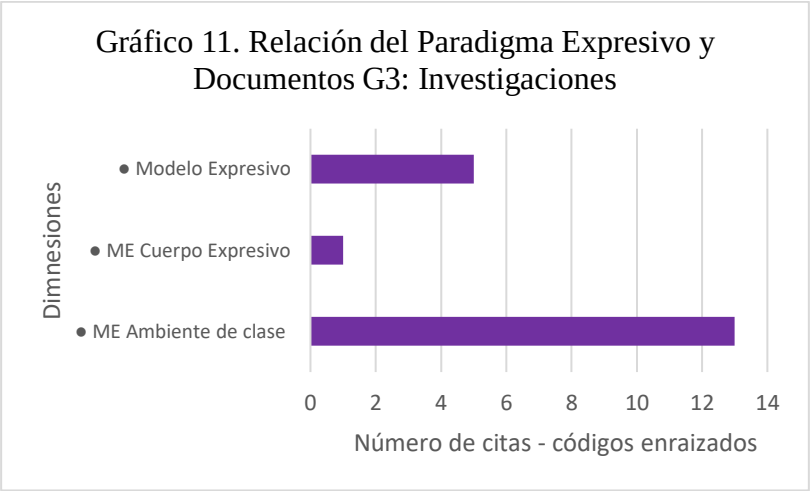


Fig. n°32. Cruce de datos entre Paradigma Expresivo y GD: Investigación, Innovación y Gestión
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El gráfico 11 nos indica que la dimensión Ambiente de clase es la que mayor presencia tiene en las actividades curriculares del Área de Investigación, Innovación y Gestión, esto puede tener su explicación en la definición misma del área y/o de las competencias que los alumnos y alumnas deben alcanzar, tales como: gestionar, crear, liderar, resolver problemáticas, comunicación, reconocimiento del otro; muchas de estas acciones se dan en un ambiente de clase desde un paradigma expresivo.

<u>Relación de los Paradigmas (GC1, GC2 y GC3) con GD3: Investigación</u>

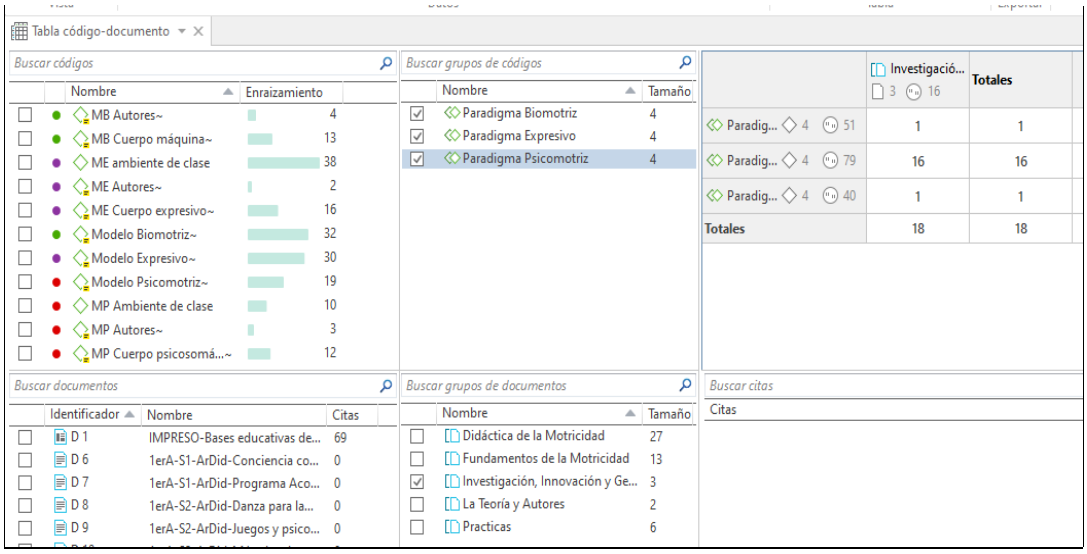
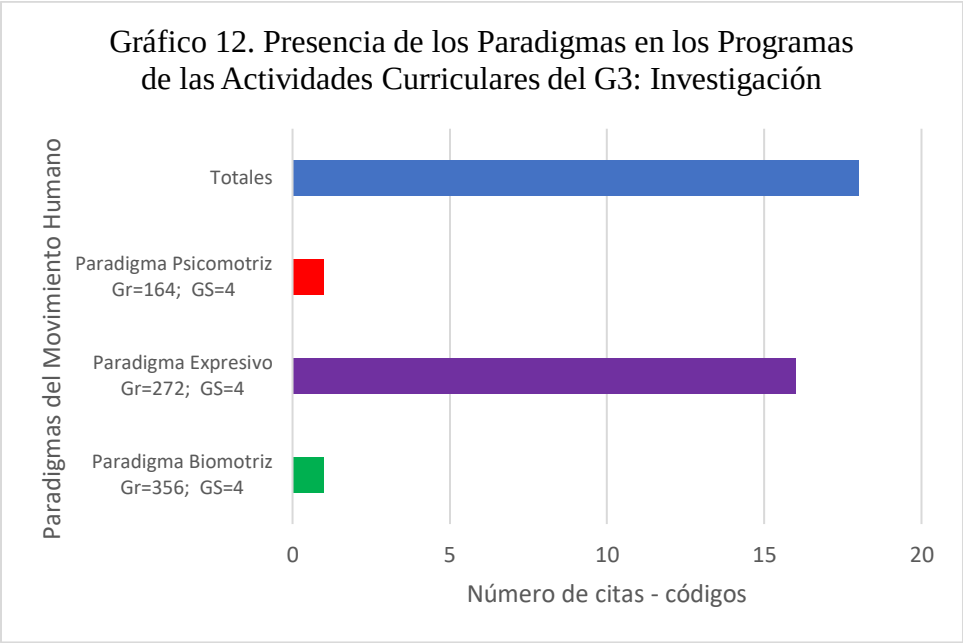
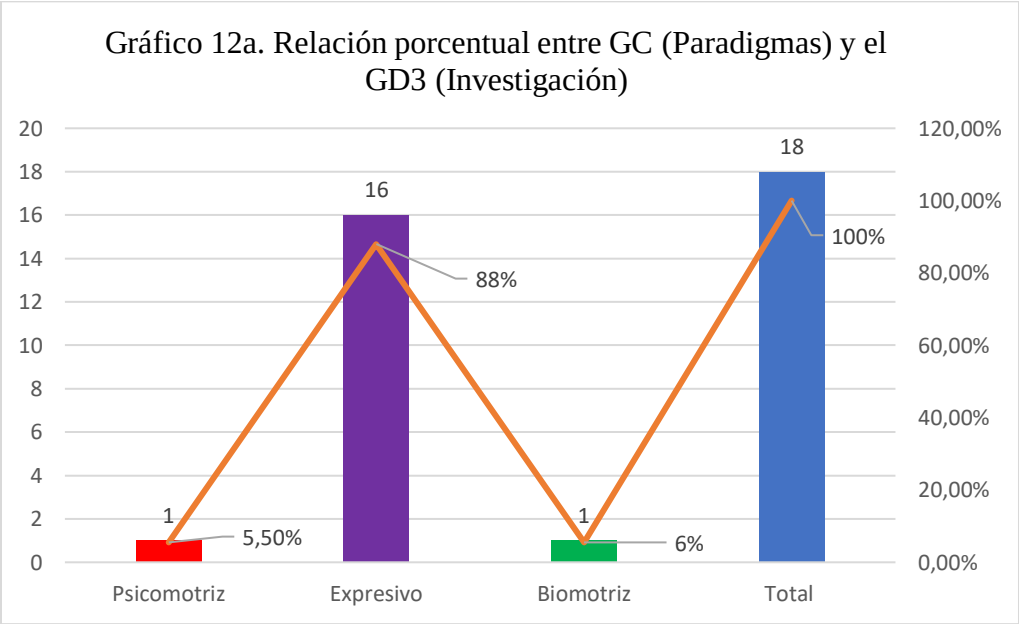


Fig. n°33. Cruce de datos entre GC (Paradigmas) y GD: Investigación, Innovación y Gestión
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El gráfico 12 nos indica que el Paradigma Expresivo es el que mayor número de vínculos posee con las Actividades Curriculares del Área de Investigación, siendo muy evidente la vinculación; de un total de 18 citas-códigos, 16 de ellas provienen del Paradigma Expresivo. El gráfico 12a muestra la relación porcentual.



GD4: PRACTICAS

(Prácticas Tempranas y Práctica Profesional)

Paradigma Biomotriz

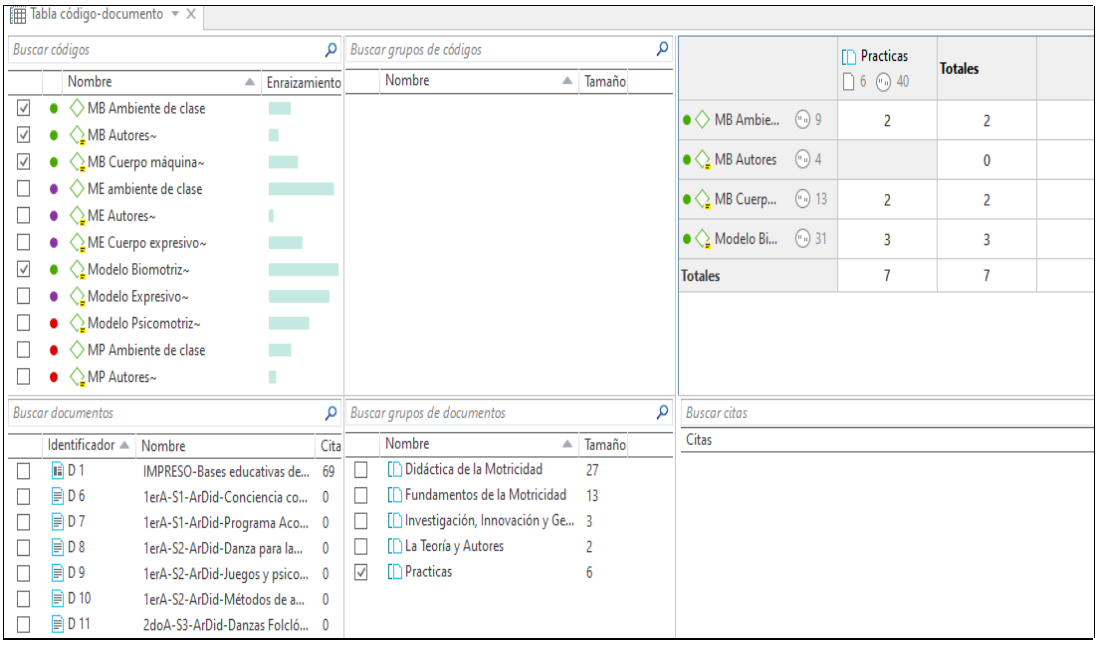
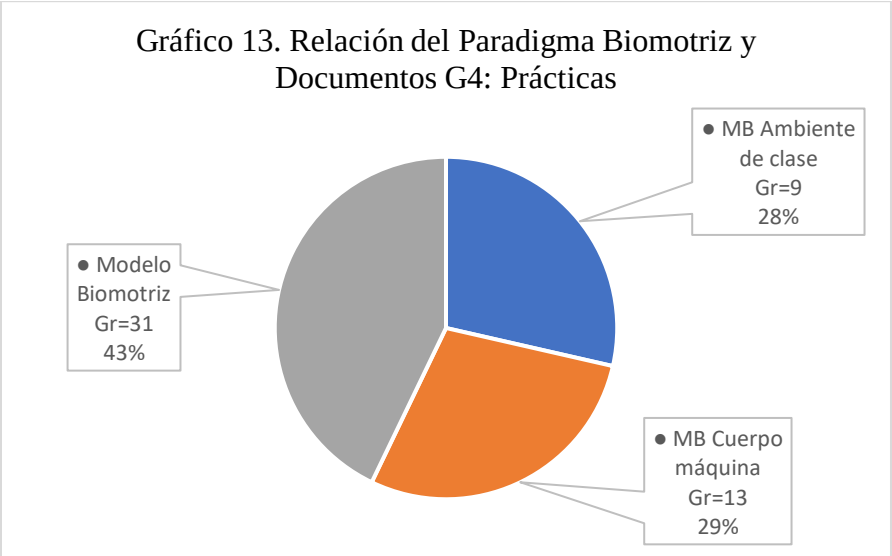


Fig. n°34. Cruce de datos entre Paradigma Biomotriz y GD: Prácticas
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El gráfico 13 nos muestra que la dimensión Modelo Biomotriz cuenta con un 43% de vinculación de citas-códigos, al momento de relacionarlas con las actividades curriculares de prácticas; le siguen las dimensiones MB Cuerpo máquina y MB Ambiente de clase, con valores similares, 29% y 28%, respectivamente.

<u>Paradigma Psicomotriz</u>

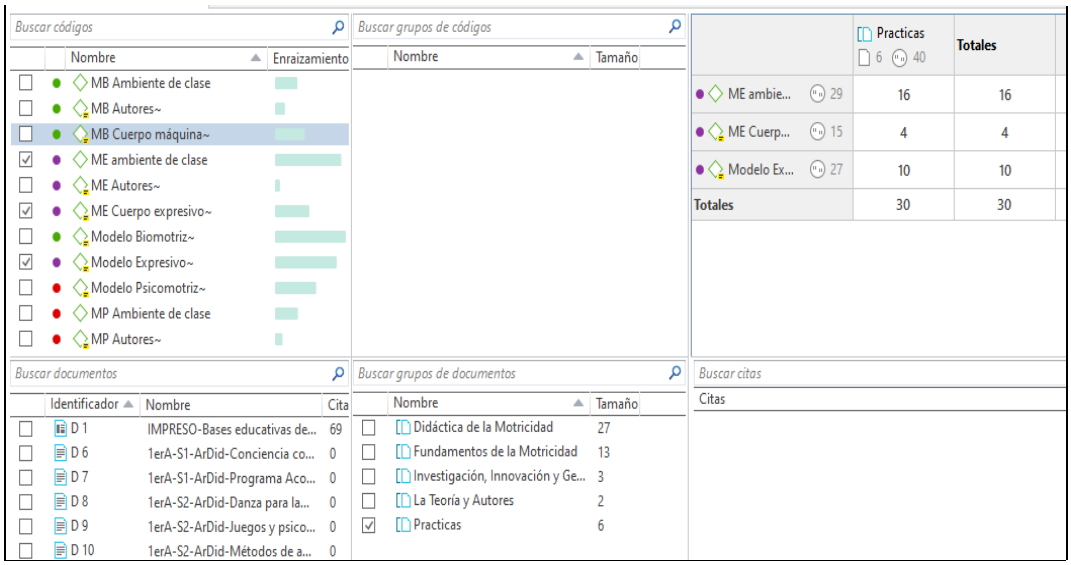
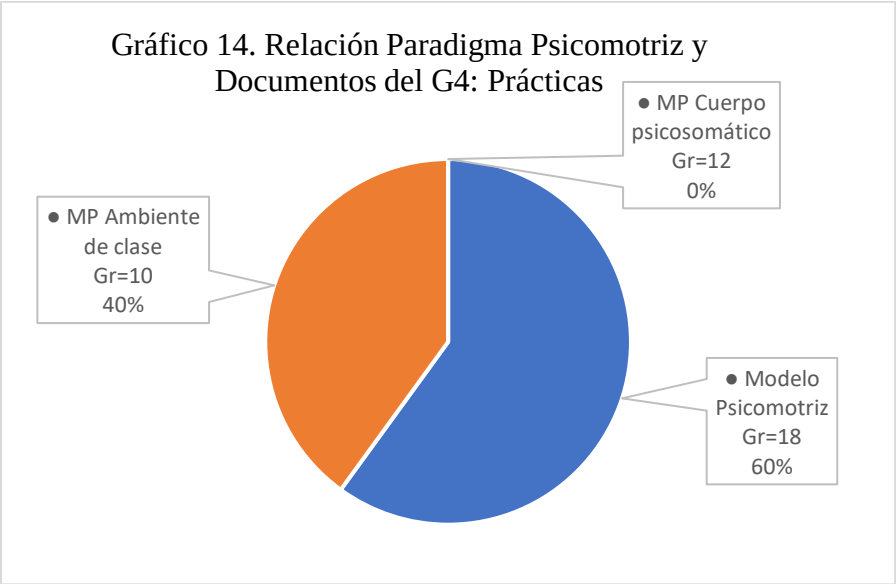


Fig. n°35. Cruce de datos entre Paradigma Psicomotriz y GD: Prácticas
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El gráfico 14 nos indica que la dimensión mayormente utilizada en esta vinculación es la Modelo Psicomotriz, la de descriptores generales y se presenta con un 60%, le sigue la dimensión MP Ambiente de clase con un 60%. La dimensión MP Cuerpo psicosomático, no tuvo presencia en esta vinculación.

<u>Paradigma Expresivo</u>

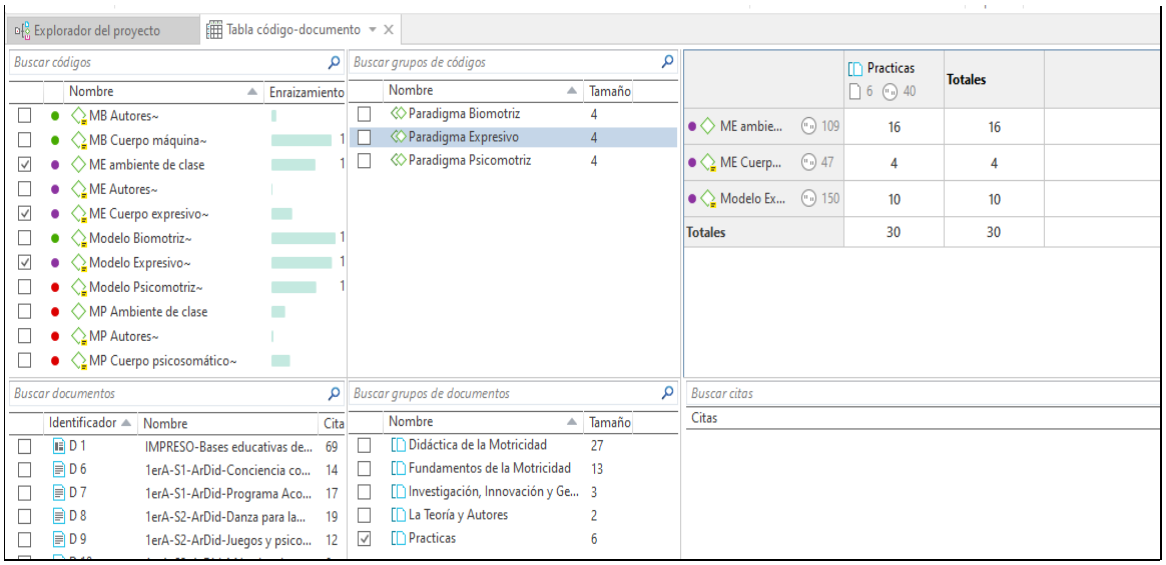
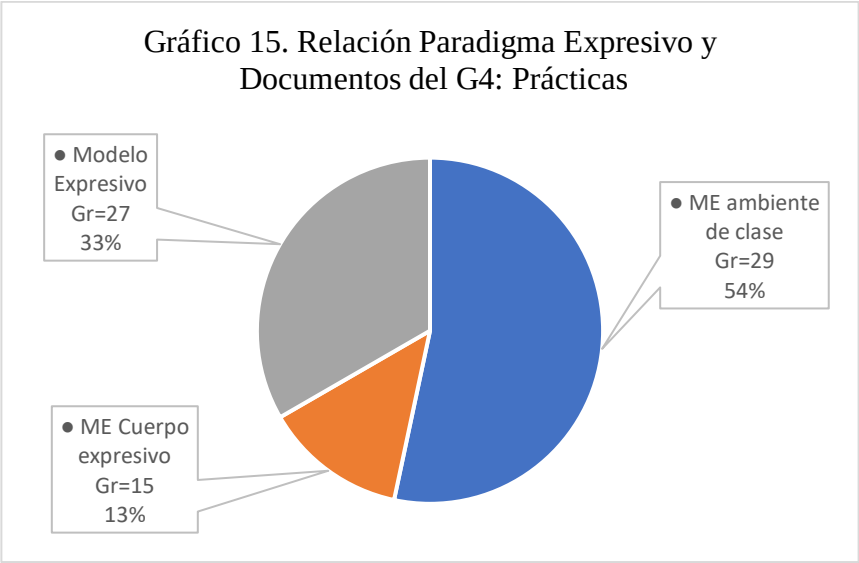


Fig. n°36. Cruce de datos entre Paradigma Expresivo y GD: Prácticas
(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)



Análisis:

- El gráfico 15 muestra que la dimensión ME Ambiente de clase tiene el mayor porcentaje de vinculación con las actividades curriculares de Practicas, siendo este un 54%, le sigue la dimensión de descriptores generales, Modelo Expresivo con un 33% y finalmente, ME Cuerpo expresivo con un 13% de vinculaciones.

<u>Relación de los Paradigmas (GC1, GC2 y GC3) con GD4: Prácticas</u>

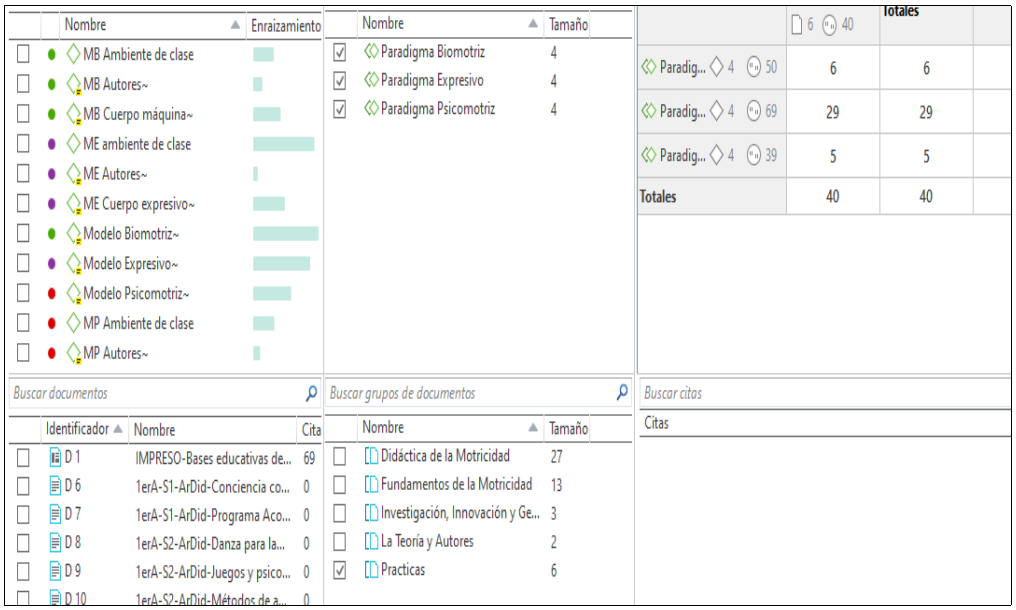
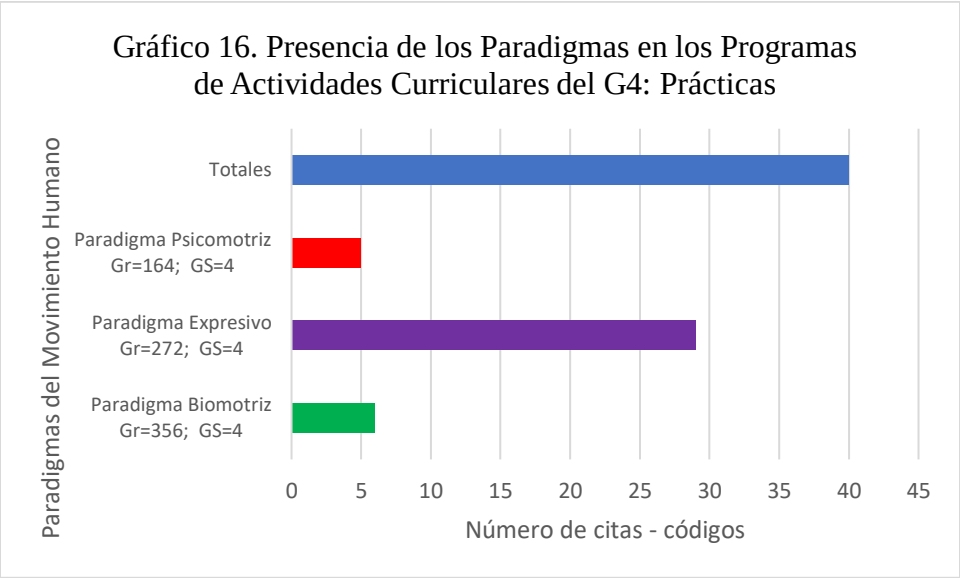
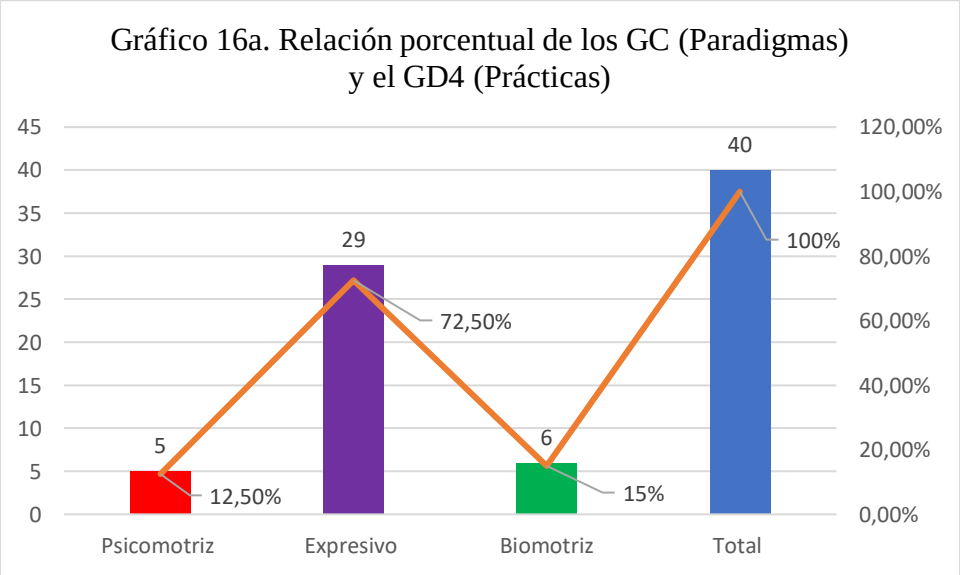


Fig. n°37. Cruce de datos entre GC (Paradigmas) y GD: Prácticas *(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)*



Análisis:

- El gráfico 16 al igual que el 12, sobre actividades curriculares de Investigación; posee una alta vinculación con el Paradigma Expresivo, de un total de 40 citas-códigos, 29 de ellas proviene de este paradigma; le siguen el paradigma biomotriz y el psicomotriz con 6 y 5 citas-códigos, respectivamente. El gráfico 16a representa los valores porcentuales.



Relación de los Paradigmas del Movimiento Humano

(GC1, GC2 y GC3) y las Actividades Curriculares del Área Formativa de la

Especialización (GD1, GD2, GD3 y GD4)

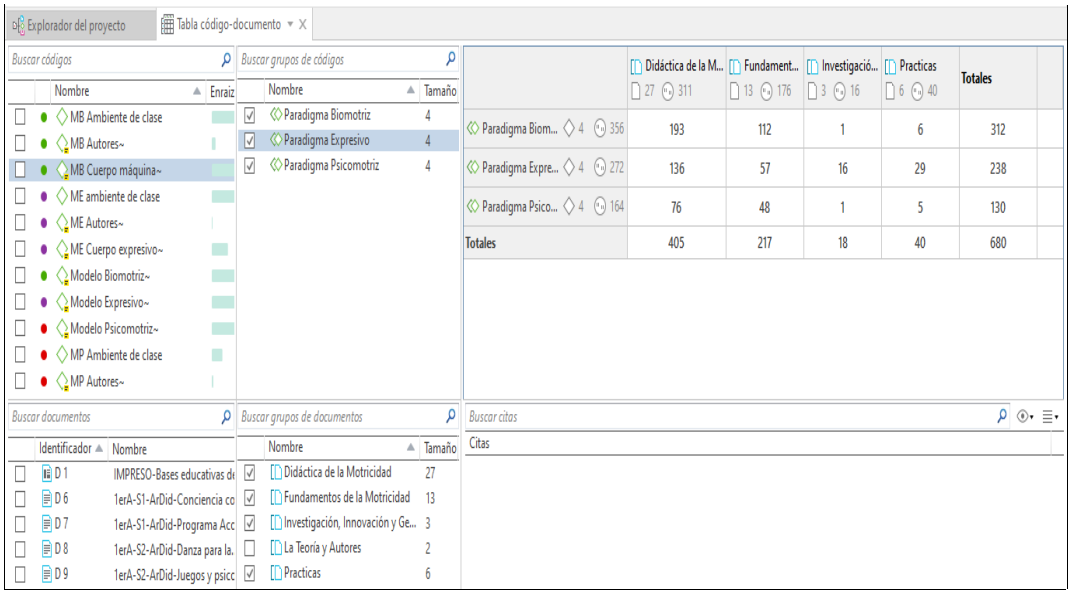
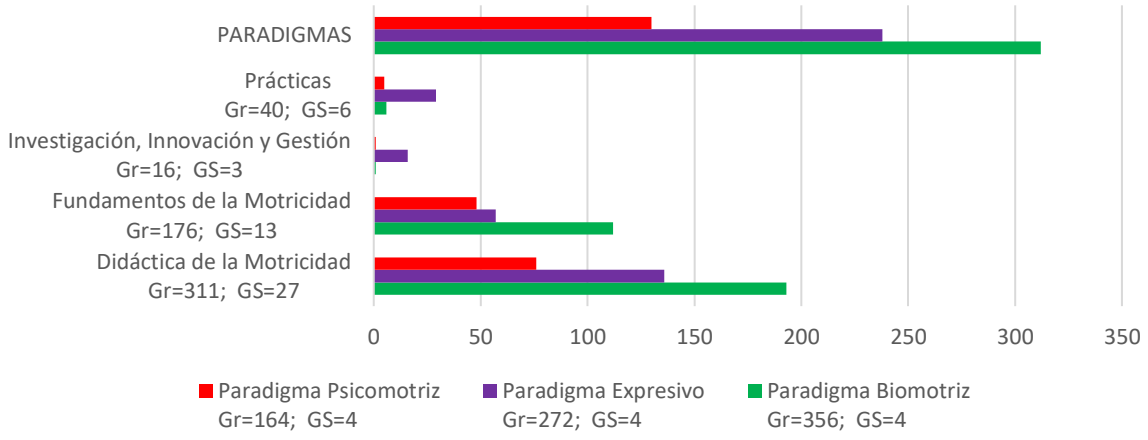


Fig. n°38. Cruce de datos entre Paradigmas del Movimiento Humano y GD de las Actividades Curriculares *(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)*

Gráfico 17. Presencia de los Paradigmas del Movimiento Humano en las Actividades Curriculares del Área Formativa de la Especialización de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación (GD: 1, 2, 3 y 4 del estudio)



Este análisis se especificará en el siguiente apartado, el 1.2. de este capítulo.

1.2. Análisis de resultado en contraste con temáticas de Formación Inicial Docente en el área de la Educación Física.

Análisis:

- El grafico 17, el de mayor importancia para el estudio, nos revela que el *Paradigma Biomotriz*, representado con la barra de color verde, presenta la mayor cantidad de vinculaciones con las actividades curriculares en la formación del área de especialización de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación.
- Sin embargo, según lo mencionado anteriormente y de acuerdo a los datos del mismo gráfico, no quiere decir que el enfoque biomotriz tenga presencia en todos los grupos de actividades curriculares. Muy por el contrario, existe una marcada diferencia, es decir, el *Paradigma Expresivo* es el que tiene mayor presencia en las Actividades Curriculares de Prácticas y de Investigación, Innovación y Gestión; y el *Paradigma Biomotriz* en actividades curriculares de Didáctica y Motricidad.

- Estas conclusiones preliminares, nos permiten comprender el “porqué” de estos resultados; es decir, tienen cierta concordancia y congruencia, el paradigma con el tipo de área formación.
- En cuanto al Paradigma Biomotriz, el grafico lo expone; es evidente que la mayor presencia está en las actividades curriculares del área de la didáctica y las del área de la motricidad; sin embargo, el paradigma expresivo, no se aleja en demasía de los datos de la corriente biomotriz.
- El análisis que se hace en el punto anterior, es interesante; por un lado, el área de didáctica, reúne todas aquellas actividades curriculares deportivas-recreativas, y el enfoque biomotriz, tiene como contenidos principales el deporte, sus fundamentos y gestos técnicos, el desarrollo de la condición física, entre otros; pero también reúne actividades curriculares que tienen que ver con lo expresivo motriz, corporal y recreativo, por consiguiente existen gran cantidad de vínculos de esta área con la corriente expresiva.
- En cuanto a las actividades curriculares del área de la motricidad, sucede algo similar. Se hace más evidente el paradigma biomotriz, porque acuña, en su mayoría actividades relacionadas con temáticas de la salud, la condición física, los sistemas orgánicos, su fisiología, anatomía y biología, la psicología; evaluación y aspectos cuantificable, rendimiento, entre otros. Estos contenidos son muy propios de esta corriente biomotriz y del cuerpo máquina, una mirada desde la perspectiva biomédica.
- Por último, pero no menos importante; el análisis desde la presencia del Paradigma Expresivo en el área de la motricidad, también es interesante; puesto que contiene actividades curriculares que invitan a la reflexión sociocrítica de temáticas profundas, complejas y actuales, a saber: inclusividad, temas transversales como diversidad de género, migración, interculturalidad; autocuidado, prevención y ética, entre otros. Desde esta corriente, se vinculan y se relacionan, porque existen quehaceres y acciones, que el alumno y alumna en formación debieran experimentar; en común, como: la reflexión sociocrítica, el reconocimiento del otro, la comunicación humana, la armonía entre la creatividad, la espontaneidad “la inventiva y resolución de problemas”; y la norma social.

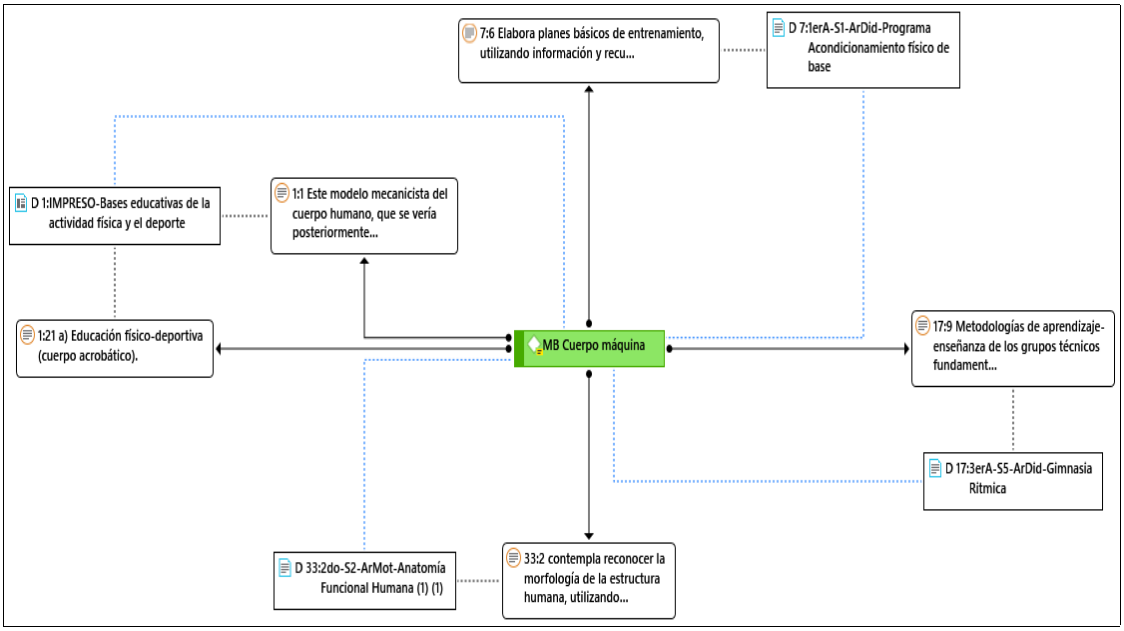


Fig. n°39. Ejemplo de un Informe de Redes: Código Cuerpo Máquina – Paradigma Biomotriz *(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)*

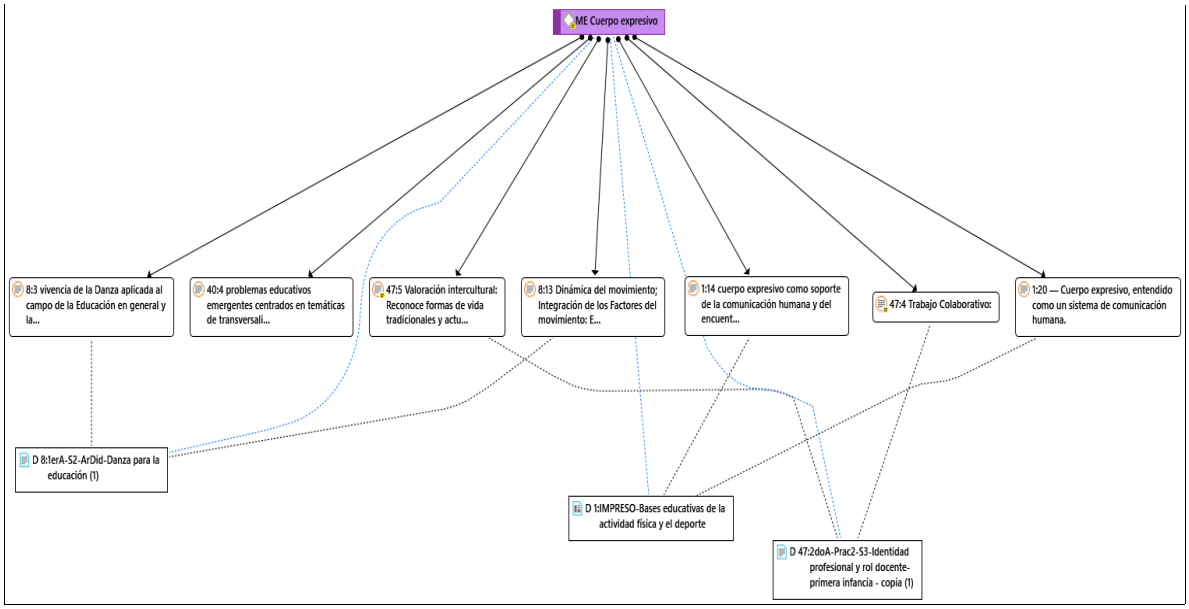


Fig. n°40. Ejemplo de un Informe de Redes: Código Cuerpo Expresivo – Paradigma Expresivo *(Fuente: Interfaz Atlas.ti 8)*

CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de esta investigación ha sido relacionar tres Paradigmas del movimiento humano del área de la Educación Física con la malla actual de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación. Tanto la pregunta de investigación como el objetivo general planteado para este estudio, tienen su respuesta única, en la vinculación que se produjo entre los descriptores de cada una de los paradigmas propuestos y las 48 actividades curriculares de malla actual de la carrera.

La metodología cualitativa y la utilización de la herramienta y/o técnica para analizar los datos de este origen (ATLAS.ti 8), fueron los adecuados y pertinentes, pues logran determinar y corroborar cada uno de los objetivos específicos propuestos para el estudio.

En relación a la literatura investigada, se puede afirmar que fue escasa, cuando se indagó sobre estudios específicos de análisis de mallas curriculares de carreras universitarias y paradigmas del movimiento humano; se decide entonces, aunar criterios de búsqueda**.** Es decir, iniciar esta búsqueda de antecedentes fuera del área de la especialización, pero teniendo como "norte" la malla curricular de una carrera de formación inicial docente, también, se identificaron conceptos y/o palabras claves que estuvieran relacionadas con ambas temáticas (paradigmas – enfoques – modelos movimiento humano y carrera educación física) , llegando a la determinación de las siguientes palabras y/o conceptos, los cuales serían la base de antecedentes para el problema: *Rediseño curricular - Formación inicial docente - Modelos educativos y paradigmas del movimiento humano - Prácticas tempranas.*

Esta decisión de investigación, en los inicios del estudio, fue efectiva y enriquecedora, pues permitió aumentar el bagaje de la información sobre las temáticas y ampliar el conocimiento en curriculum y formación inicial docente en general, no solo en el área de la especialización; sino también en otras áreas y/o sectores. Siguiendo esta conclusión y reflexión, se puede afirmar que no solo la casa de estudios universitarios de la UMCE, está en proceso de rediseño curricular de sus carreras pedagógicas, sino que es un tema país y de todas las universidades adscritas al CRUCH y el Tratado de Bolonia con su Proyecto Tunning para Latinoamérica.

En cuanto a la pregunta y objetivo general de investigación, las cuales destacamos nuevamente:

Pregunta de Investigación:

¿Cuál o cuáles paradigmas del movimiento humano: biomotriz, psicomotriz o expresivo; del área de la educación física, se imponen con mayor presencia en los Programas de las Actividades Curriculares del área especialización de la carrera de Pedagogía en educación física, deporte y recreación?

Objetivo General:

Determinar qué paradigma del movimiento humano del área de educación física predomina en las actividades curriculares del área de especialización de la malla de formación docente actual, del año 2018, de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Podemos concluir que:

- Los paradigmas del movimiento humano para el área de educación física propuestos por Benilde Vásquez, a saber: biomotriz, psicomotriz, y expresivo, tienen presencia en la malla actual de actividades curriculares de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación.
- El Paradigma Biomotriz, es el que mayor presencia tiene en la malla actual de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación. No obstante, cuando se trata de las áreas de formación estos son distintos.
- En relación a lo anterior, el Paradigma Biomotriz tiene gran presencia en las áreas de formación de Didáctica de la Motricidad y Fundamentos de la Motricidad, no así en el área de investigación y la línea de prácticas.
- En contraposición a las características con el Paradigma Biomotriz, podemos decir que el siguiente paradigma con mayor presencia es el Expresivo, y sorprenden sus resultados pues no se alejan de los del paradigma biomotriz. De hecho, tiene una fuerte presencia en las actividades del área de Investigación, Innovación y Gestión; y la línea de prácticas tempranas y profesional.
- En relación a lo anterior, se puede afirmar que la presencia del Paradigma Expresivo en las áreas de Didáctica de la Motricidad y Fundamentos de la Motricidad, tiene mayor presencia que el Paradigma Biomotriz.

Reflexionando sobre estas conclusiones:

Si bien el paradigma biomotriz tiene el primer puesto de presencia en la malla actual, también podemos afirmar, que el Paradigma Expresivo le sigue y tiene importante presencia en aquellas actividades curriculares donde existe un real protagonismo del alumno y alumna en formación, aquel alumno-alumna que va diseñando, proponiendo, argumentando, creando, innovando, experimentando, con y su propio aprendizaje, en armonía "constante y dinámica" con su entorno, con su historia de vida y los conocimientos académicos que recibe durante su formación profesional; de acuerdo al grafico 17 en el apartado "Presentación de los resultados", estas vinculaciones se dan en las actividades curriculares de las prácticas, tanto tempranas, como la profesional; y en las de investigación, innovación y gestión.

En ningún caso, el objetivo del estudio ha sido eliminar o hacer un juicio de valor con respecto a qué paradigma es mejor que otro. Muy por el contrario, se valora cada paradigma y cada uno de sus descriptores, fundamentos y teóricos de cada corriente. El punto de inflexión está cuando reflexionamos sobre la formación inicial docente, el currículo, el modelo educativo imperante de la casa de estudio, los contextos sociales y educativos actuales, los acontecimientos locales y regionales, las comunidades educativas, los cambios generacionales, y específicamente en el área de la especialización: sobre *el cuerpo*, su capital corporal, el movimiento, el porqué y el para qué nos movemos, las corrientes emergentes y el porqué de ellas, el curriculum escolar, la actividad física inclusiva, la prescripción del ejercicio físico para grupos no-escolares, entre otras temas.

En cuanto a los objetivos específicos de investigación, las cuales destacamos nuevamente, se concluye:

Objetivo 1:

Describir los paradigmas del movimiento humano propuestos por *Vázquez 2001*, biomotriz, psicomotriz y expresivo del área de la educación física; mediante análisis de datos cualitativos y software específicos para el tratamiento de los mismos.

- Con el interfaz y herramienta digital Atlas.ti 8 para Windows y con base en tres documentos teóricos se describieron los tres paradigmas a través de codificación abierta y categorización de conceptos. Estas acciones permiten elaborar redes de información en torno a uno o varios

conceptos, y así entregar una eficiente y clara lectura de los datos. Las siguientes redes permiten describir y definir cada paradigma del movimiento humano para el área de la educación física con sus principales características en sus categorías, a modo de ejemplo, se selecciona dos a tres descriptores en cada dimensión (categoría).

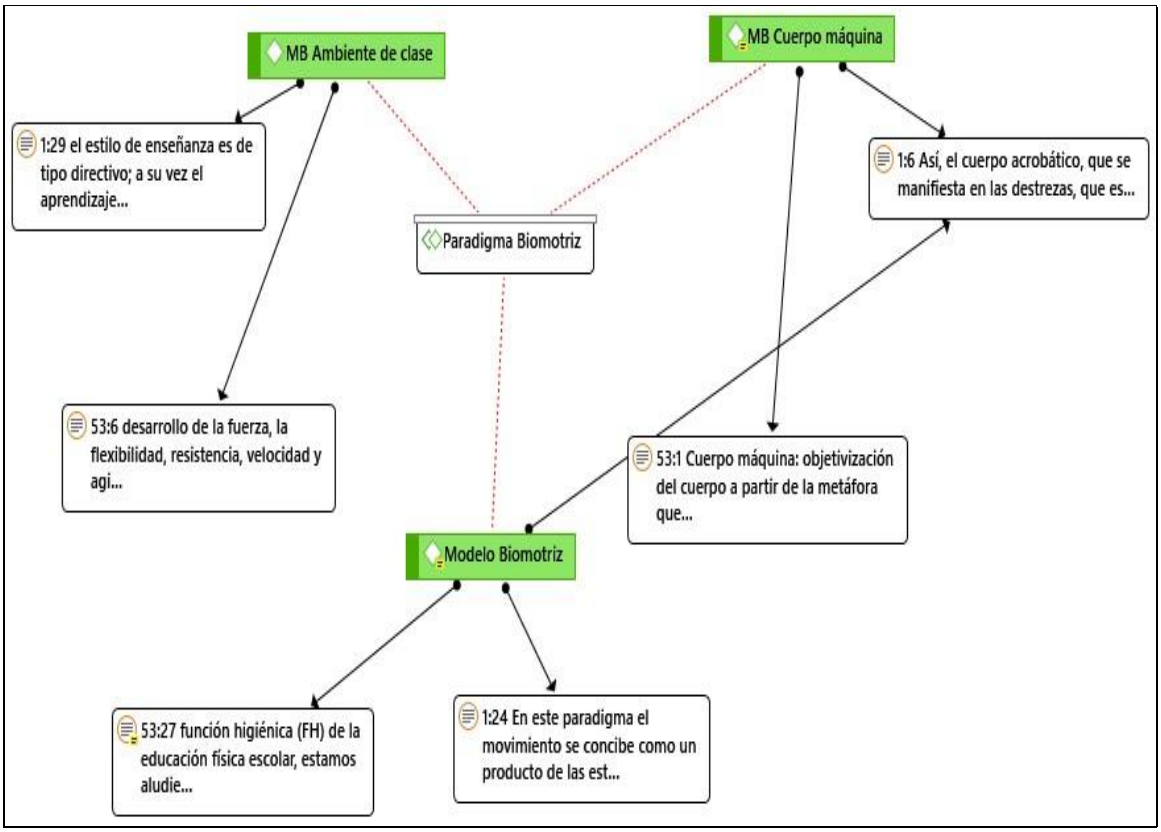


Fig. n°41. Descriptores para el Paradigma Biomotriz (Fuente: Interfaz ATLAS.ti 8 Windows)

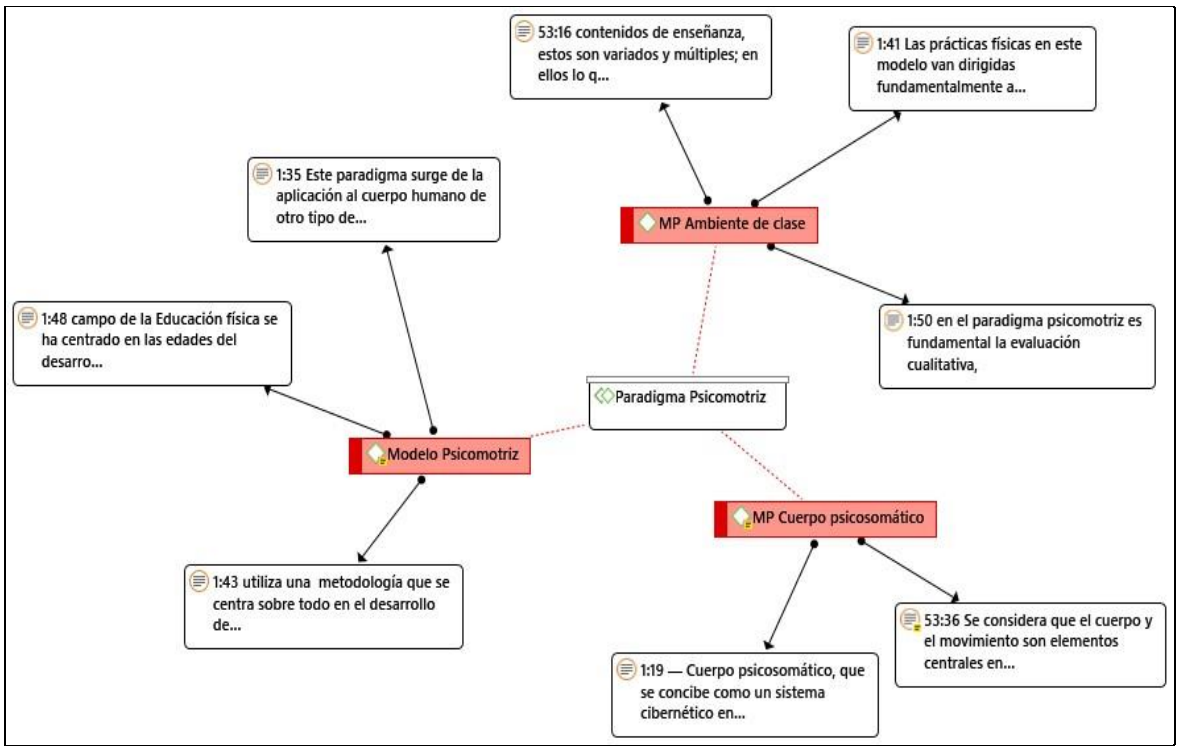


Fig. n°42. Descriptores para el Paradigma Psicomotriz (Fuente: Interfaz ATLAS.ti 8 Windows)

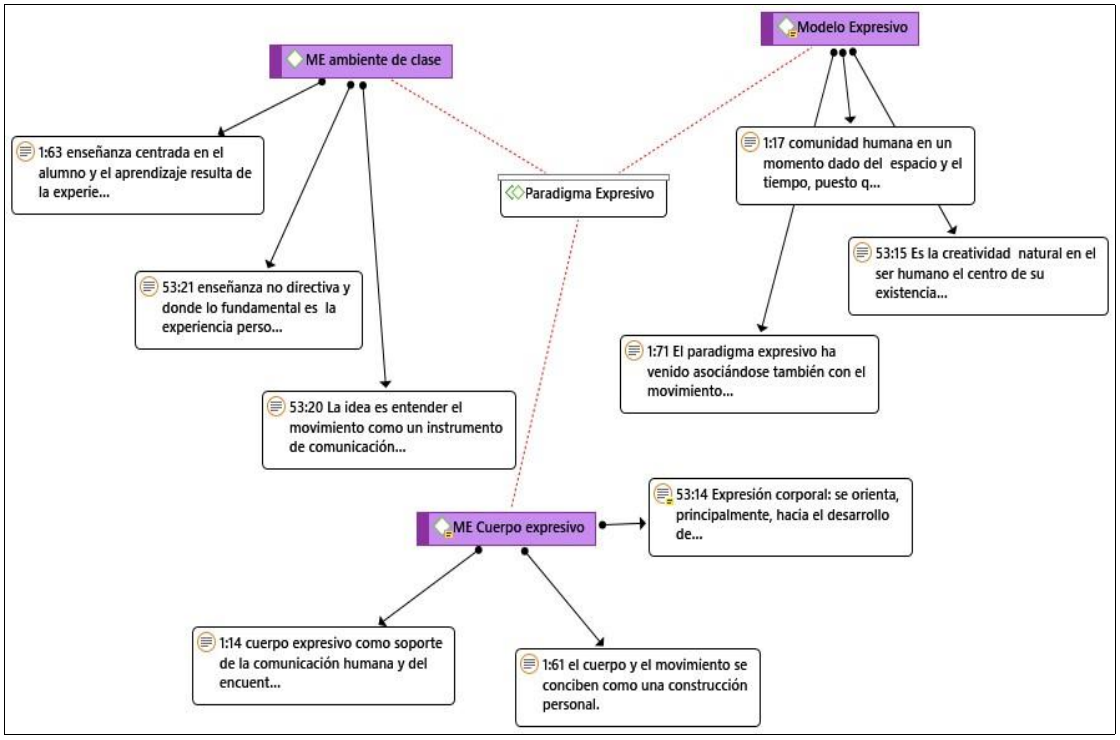


Fig. n°43. Descriptores para el Paradigma Expresivo (Fuente: Interfaz ATLAS.ti 8 Windows)

Objetivo 2:

Relacionar y observar cuál o cuáles, de los paradigmas del movimiento humano propuesto para esta investigación, se imponen con mayor presencia en cada una de las áreas de formación de la especialidad de la carrera.

- De acuerdo a los resultados obtenidos, el paradigma biomotriz se impone con mayor presencia en las áreas de formación de Didáctica de la Motricidad y Fundamentos de la Motricidad, estos resultados se deben, fundamentalmente, porque estas áreas acuñan actividades curriculares relacionadas con lo Deportivo-Recreativo y la Condición física-Salud, Cuerpo humano-anatómico funcional, respectivamente.
- La corriente expresiva es el siguiente paradigma de mayor presencia en las áreas de formación nombradas en el punto anterior. Le sigue de cerca con los vínculos y datos del paradigma biomotriz. Este resultado se debe en parte a que existen actividades curriculares expresivas en el caso del área de la Didáctica de la Motricidad. Y en el caso del área de Fundamentos de la Motricidad, cabe destacar, que a pesar de ser un área fuertemente vinculada a lo biomotriz (salud y cuerpo humano anatómico – funcional), contiene actividades curriculares con temáticas transversales, muy pertinentes con la realidad y contextos actuales, tales como: inclusión, género y diversidad sexual, sustentabilidad, educación ciudadana, etnia y migración; y discapacidad; nos referimos a las Actividades Curriculares: *Primer y Segundo Electivo de Actividades Complementarias*; y por otro lado acuña actividades curriculares de reflexión, prevención y autocuidado, estas son: *Prevención y autocuidado en la Actividad Física* y *Actividad Física y Bienestar Humano.*
- En cuanto al área de formación de Investigación, Innovación y Gestión, el Paradigma Expresivo es el que mayor presencia tiene en estas actividades curriculares, pues las características de estas actividades están centradas en el rol protagónico del estudiante, sus quehaceres académicos descritos en los documento, están también, en concordancia con el modelo educativo imperante de la casa de estudio UMCE, puesto que se relacionan con los Principios de Reflexibilidad y el Transformacional, como también con las Áreas de formación de Renovación e Innovación y el Área de formación en Investigación y Experimentación.
- El Paradigma Psicomotriz, ocupa el tercer lugar en presencia en todas las áreas de formación, casi nula en las de Investigación, Innovación y Gestión.

Objetivo 3:

Determinar cuál o cuáles paradigmas, es o son los que mayormente se imponen en las actividades curriculares de la formación de prácticas, tanto tempranas como profesional a lo largo de la formación inicial del futuro profesor/a.

- En cuanto a este objetivo, lejos el Paradigma Expresivo es el que mayor presencia tiene en todas las actividades curriculares de prácticas tanto tempranas como profesional. Algo similar ocurre, acá, si lo comparamos con el área de Investigación, Innovación y Gestión; el rol de la y el estudiante en formación son protagónico. Se concluye además que las actividades de prácticas tempranas y profesional, son congruentes y tienen coherencia con los todos los Principios orientadores y Áreas de formación del Modelo Educativo actual de la UMCE, en este último aspecto, cobra una real importancia el *Área de Formación de reflexión en la propia práctica.*
- Siguiendo la conclusión en el punto anterior, el alumno y alumna en formación va adquiriendo los sabres (disciplinarios y pedagógicos) y las experiencias que le permitirían ir construyendo, por una parte, su *identidad profesional* y por otro lado su *proyecto de vida profesional* para transformar su entorno desde su vereda de profesor y profesora de acuerdo a las necesidades latentes y los contextos sociales imperantes.
- En esta misma reflexión sobre las prácticas, y de acuerdo a Díaz-Quezada y et.al, 2019, una línea progresiva y bien diseñada, debe ir muy complementada y acompañada con la retroalimentación del proceso formativo que deben realizar los profesores formadores de formadores. En cuanto al Modelo Educativo UMCE, su labor institucional será la vinculación desde lo bidireccional, es decir, entre universidad y el sistema escolar y otros escenarios educacionales y de la salud; tal como lo expone el documento, estas son las oportunidades para ir construyendo los saberes desde la reflexión del "rol profesional" y la "acción práctica".

Proyecciones de la Investigación

A modo de termino y reflexiones finales, el presente estudio invita a la reflexión crítica, pero desde varias aristas; primero, como alumna en formación permite comprender que las partes no son únicas por si solas, es decir que cada uno de los paradigmas del movimiento humano propuestos acá, tienen su valor y razón de ser y de estar presente en el área de la educación física; se complementan, se vinculan, se "colaboran", para dar vida a un currículo que es dinámico, sistémico y muy complejo. Es aquí el punto de inflexión, este currículo de formación inicial

docente es dinámico, porque debe atender a las necesidades latentes, a los contextos educativos en donde el profesional se desempeña, como también atender los contextos locales, culturales y sociales; complejo, además porque debe ir en concordancia con el curriculum nacional propuesto en las políticas educativas del país.

Mencionada esta reflexión, es que el presente estudio puede proyectarse en futuras investigaciones desde lo que se expone a continuación:

- ✓ Conocer opiniones y/o creencias de los estudiantes (y/o de profesores y profesoras universitarios) de formación inicial en relación a los paradigmas del movimiento humano propuesto acá, pudiendo ser este un estudio longitudinal, a través de su formación inicial docente.
- ✓ Contrastar y utilizar los datos codificados para vincularlos con las actividades curriculares de la malla antigua. Y así tener un punto de comparación, en el rediseño curricular.
- ✓ Estudio para conocer que paradigmas están más ´presentes en el curriculum nacional propuesto por el Mineduc para la Asignatura de Educación Física y Salud. Los mismos datos codificados de los tres paradigmas propuestos acá, podemos vincularlos con los planes y programa para el área de la especialidad.
- ✓ Utilizando la misma metodología, se puede hacer el ejercicio con la propuesta de paradigmas emergentes en el área de la educación física. La metodología propuesta acá, puede ser aplicable a otra carrera universitaria, analizar los paradigmas que sostienen los saberes epistemológicos de esa carreara en cuestión, y comprar con su malla de formación inicial docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alarcón, A., Munera, L. & Montes, A. (2016). *La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa.* SABER, CIENCIA Y Libertad. Vol. 12. No.1 enero-junio 2017. Págs. 236 – 245.

Almonacid, A. (2012). *La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde lo imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad.* Estudios Pedagógicos XXXVIII. Número Especial 1: 177-190, 2012.

Aravena, M. (2017). *Apuntes de Actividades Curriculares: Modelos y Enfoques Educativos.* Área de Formación Pedagógica. Licenciatura en Educación. UMCE.

Araya, E. (2006). *¿Qué educación física para la escuela hoy?* Pensamiento Educativo.Vol.38 (Julio2006), pp.172-185.

Araya, E. (2017 – 2019). *Apuntes de Actividades Curriculares: Orientaciones Didácticas para el Desarrollo de la Motricidad Humana y Didáctica de la Educación Física (2019).* Área de Formación de la Especialización. Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación. UMCE.

ATLAS.ti 8 Windows – Quick Tour. Qualitative Data Analysis. (2019). *Guía Rápida ATLAS.ti 8 Windows.* Traducción al español: Lilia Chernobilsky / Mariano Goicochea (ajustes en español a la versión 8.4). CEIA / FLACSO Argentina. (ceia.flacso.org.ar).

Barbero, J. (2007). *Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar.* Ágora para la EF y Deportes, n.° 4-5, 2007, 21-38.

Blanco, 2017. Reseña. *La didáctica en la práctica docente.* Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México. Vol. 4, N° 7. enero 2017. Rescatado de https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n7/index.html

Chacón, E. (2001). *El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en investigaciones educativas.* I Jornadas Universitarias [JUTEDU2004]. Competencias Socio-Profesionales de las titulaciones de educación.

Chaverra, B. & Uribe, I. (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción.* Funámbulos Editores. Medellín, 2007.

Chura, E. (2019). *Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía.* Revista de investigaciones de la escuela de postgrado Universidad Nacional del Altiplano. Vol. 8 No. 4, pp 1331 – 1340, octubre 2019.

Cisterna, C., Soto, V. & Rojas, C. (2016). *Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: La experiencia de las carreras de formación inicial docente.* CALIDAD EN LA EDUCACION n°44, julio 2016 – pp 301-323.

Díaz-Quezada, V., Poblete-Letelier, A. & Gallardo-González, M. (2019). *Rediseño Curricular por competencias: experiencia en la formación inicial universitaria en Chile.* Recuperado de https://ries.universia.unam.mx/ . Núm.27. Vol X. 2019.

Fernández -Río, J. & Méndez-Giménez, A. (2016). *El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física.* RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, núm. 29, enero-junio, 2016, pp.201-206.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Aznar- Cebamanos, M. (2016). *Modelos Pedagógicos en educación física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes.* REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES – REEFD- ISSN: 1133-6336 Y ISSNe: 2387-161X. Número 413, año LXVIII, 2° trimestre, 2016.

Fuentes del Burgo, J. (2015). *Estudio exploratorio de la satisfacción laboral de arquitectos, técnicos y jefes de obra en Castilla – La Mancha. Influencia de las políticas de desarrollo profesional y de los desajustes educación-trabajo.* Tesis Doctoral. Universitat Politècnica de València.

García, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas.* España. INDE Publicaciones.

González, M. (2006). *La pedagogía citica de Henry A. Giroux.* Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero, 2006, pp. 83-87. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.

Hernández, M., Cruz, H., Guerra, G. & Rodríguez, J. (2002). *Contribuciones a un léxico básico de praxiologia motriz.* **http://www.efdeportes.com/** Revista Digital – Buenos Aires – Año 8 – N° 53 – octubre de 2002.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* Editorial McGraw-Hill Interamericana. Carta edición 2006.

López, V. (2012). *Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social.* Estudios Pedagógicos, vol. XXXVIII, 2012, pp. 155-176.

López, V., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E., Monjas, R. & Rueda, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica.* Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación. 2002, n°2, pp.30-35.

Moreno, A. & Álvarez, N. (2010). *Creencias del profesorado universitario de educación física en relación a los conceptos de cuerpo y salud.* Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 159-175, 2010.

Moreno, A., Campos, M. &Almonacid, A. (2012). *Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento.* Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1:13-26, 2012.

Moreno, A., Rivera, E. & Valencia, P. (2016). *La educación física escolar en tres centros educativos de Chile: Caracterización de sus prácticas docentes.* Qualitative Research in Education Vol. No.3 October 2016 pp. 255-275.

Moreno, J. (1993). *La praxiologia motriz. ¿Ciencia de la acción motriz? Estado de la cuestión.* Apunts: Educación Física y Deportes 1993 (32) 5-9.

Obregón, C., Martínez, C., Cresp, M., Arellano, R. & Vargas, R. (2015). *Formación inicial docente, Teorías y Paradigmas en Educación Física.* Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM. N°16 (2), 37-46.

Olvera, A. (2017). *Aportaciones de la teoría fundamentada a la investigación en educación médica.* Este es un artículo de Open Access bajo la licencia CC By-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/ http://dx.doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2018.27.1894

Pavié, A. (2018). *Formación de profesores y carrera docente en Chile: Programas formativos en regiones.* Revista LIDER Vol. 20, Nro. 32, 2018 – pp 164-176.

Peri, A. (2014). *Modelos didácticos en las clases de educación física escolar.* REVISTA UNIVERSITARIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE. Año 7, noviembre de 2014.

Portela, H. (2001). *Paradigmas del cuerpo en la educación física.* Revista digital – http://efdeprotes.com/ . Buenos Aires – Año7 – N° 42 – noviembre de 2001.

Portes, J. & Vargas, A. (2012). *Relación entre el curriculum en careras de formación de profesionales de educación física y el manifiesto mundial de la educación física.* Revista Motricidad Humana / Julio – Diciembre, Edición 13(2): 68-73; 2012.

Portes, J., Almonacid, A. & Castro, J. (2014). *Reflexiones respecto de un plan de estudio para pedagogía en educación física con fundamentación paradigmática en la ciencia de la motricidad humana.* Revista Motricidad Humana / Julio-Diciembre, Edición 15(2); 2014.

Rivera, A. (2009). *Hacia una educación física con enfoque sociocrítico.* EmásF. Revista Digital de Educación Física. Año 4, Num.21 (marzo-abril de 2013). Recuperado de http://emasf.webcindario.com

San Martín, D. (2014). *Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa.* Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 16, Núm. 1, 2014.

Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, E. & Aristizábal, L. (2017). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y Mclaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina.* Revista Espacios. Vol.39 (N°19) año 2018. Pág. 41.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Toro, S. (2007). *Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y la práctica docente.* Estudios Pedagógicas XXXIII. N° 1:29-43, 2007.

Vaquero, A. (2005). *La formación del profesorado de educación física: algunas cuestiones.* Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación 2005, n°7, pp 35-41.

Varas, I. (2003). *Tendencias predominantes de la educación contemporánea.* Investigación y Postgrado, v.18 n.1 Caracas abr. 2003.

Vásquez, B., Camerino, O., González, M., Del Villar, F., Devís, J. & Sosa, P. (2002). *Bases educativas de la actividad física y el deporte.* Editorial Síntesis.

Vicerrectoría Académica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE (2016). *Modelo Educativo UMCE.* Aprobado por acuerdo del Consejo Académico N 1336 el día 11 de mes de mayo de 2016.

Vicerrectoría Académica. UMCE. Dirección de Docencia. Unidad de Gestión Curricular Institucional (2018). *Plan de Estudio: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación.* Facultad de Artes y Educación Física.