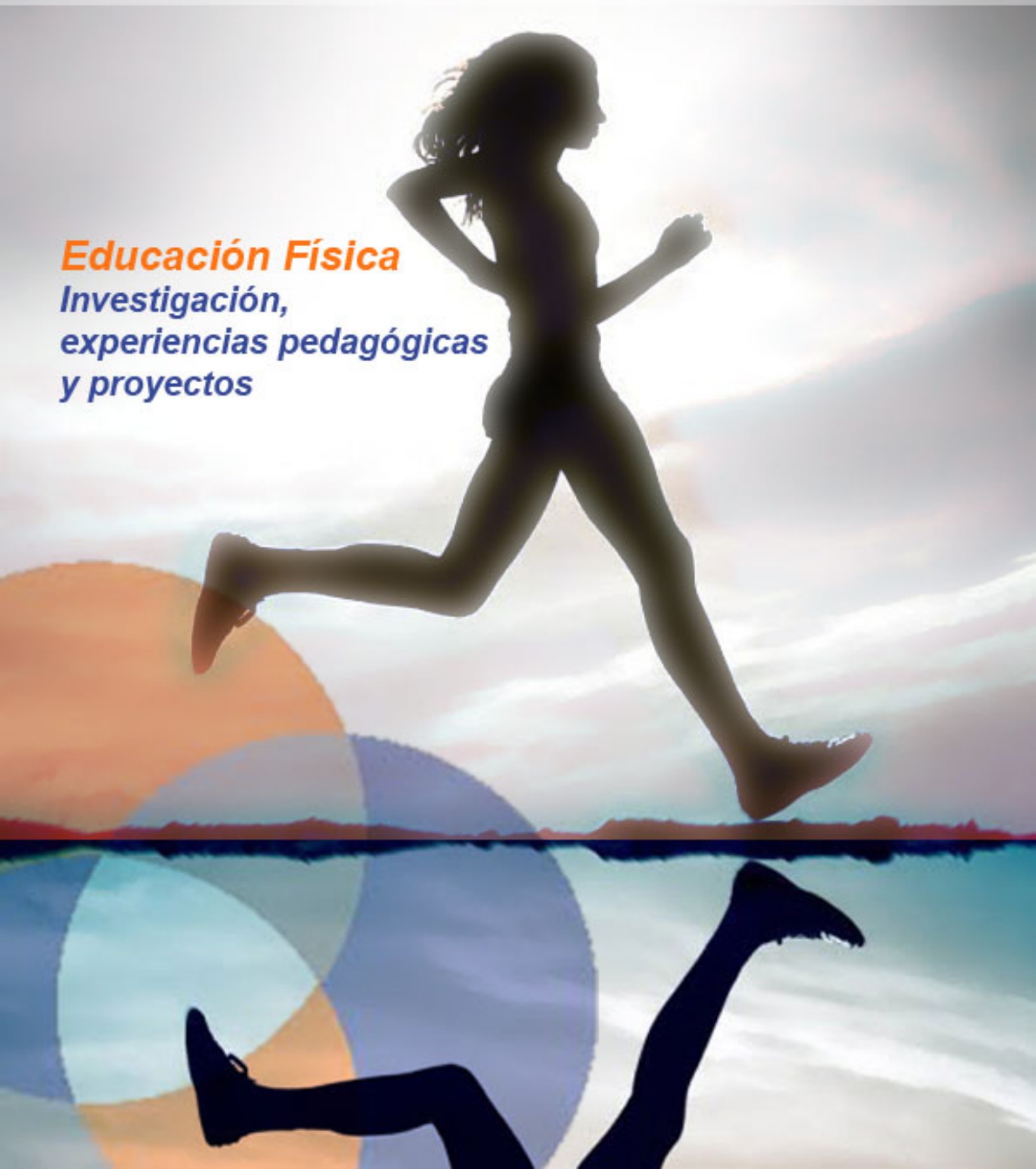
RED GLOBAL EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE



Educación Física

Investigación, experiencias pedagógicas y proyectos

ÍNDICE

Editorial 2

Original Articles

Descubre la Educación Física del S.XXI 3
Domingo Blázquez Sánchez

Observatório de Avaliação em Educação Física: Um Projeto em Construção 12
Paulo Nobre, Miguel Fachada, Elsa Silva

Programa Escuela Activa - Desarrollo a través de la Activación Física y Deporte Educativo 17
Arturo Padilla

Projeto Pite - Construção da Identidade Profissional e Perspetivas de Ensino no Contexto da Formação Inicial de Professores: Uma Visão Internacional 28
Paula Batista, Elsa Silva, José Luís Aparício

Indicadores del Deporte, la Recreación Y la Actividad Física en Colombia 35
Fernando Tabares, Víctor Molina, Saúl Franco, Francisco Gutiérrez, Darío Grajales

Identidad Profesional del Estudiante de Educación Física en México 42
Francisco Javier Saucedo Jonapá

EDITORIAL

Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.

(António Gedeão, poeta portugués, in Pedra Filosofal)

Ha sido un sueño el que ha estado en el origen de esta revista, un sueño basado en una realidad llamada **RED Global de Educación Física y Deporte (RGEFD)**.

En este cuadro, hemos tenido consciencia de la importancia de la creación de una revista, ya que estaba criado un espacio multicultural, propicio a divulgar y a compartir investigaciones, proyectos y experiencias pedagógicas, fundamentalmente, de autoría de elementos integrantes de la RED.

Con la revista RGEFD, cuyo primer número estamos lanzando, pretendemos no sólo fomentar la escrita y la publicación dentro de la RED, sino también acercar a sus miembros a través de la presentación de trabajos realizados por equipos multinacionales de investigadores.

Ser editores de una revista científica no es tarea fácil dada nuestra poca experiencia editorial y los múltiples compromisos académicos que nos roban el tiempo; sin embargo, ante el interés y apoyo que hemos tenido por parte de los miembros de la RED para este lanzamiento, aquello que era un sueño se está volviendo una realidad.

Creyendo que este 1º número del volumen 1º de la **REVISTA RED Global de Educación Física y Deporte** será el primero de muchos, esperamos que su lectura os incentive a participar en números posteriores.

Los editores

Elsa Ribeiro da Silva
Paula Batista
Domingo Blásquez

DESCUBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL S.XXI

Domingo Blázquez Sánchez

[1]INEF de Catalunya

RESUMEN: Existe una preocupación generalizada en todos los sistemas educativos por determinar cuales son los ejes programáticos válidos para una escuela del S.XXI. Algunos principios han sido formulados por diversos y prestigiosos autores (Delors, 1996; Habermas, 1994; Edgar Morin, 1999). Todos ellos acuerdan que se debe adoptar un nuevo paradigma sobre el que redefinir la educación en general. Se fundamentan sobre dos pilares: la introducción de las competencias como eje sobre el que confeccionar el currículum, y la utilización del paradigma de las ciencias de la complejidad para entender el proceso del aprendizaje. En efecto, el enfoque basado en competencias irrumpe y se proyecta como una alternativa acorde con la problemática actual. Asimismo, las ciencias de la complejidad ofrecen una mirada que permite avanzar en el terreno de la innovación y de la investigación educativa. A través del enfoque basado en competencias y las ciencias de la complejidad, la Educación Física tiene la oportunidad de reconsiderar su papel en el ámbito educativo y hallar una respuesta a un nuevo conocimiento válido para el S.XXI. Este artículo aborda, reflexivamente, algunas consideraciones y enfoques de valor pedagógico, ofreciendo argumentos que contribuyen a una mejor comprensión de la enseñanza de la Educación Física en el S.XXI.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza; Educación Física; Competencias; Teorías de la Complejidad.

PURSUING PHYSICAL EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: There is a widespread concern in all educational systems to determine which are the valid program axes for a school of the XXI century. Some principles have been formulated by diverse and prestigious authors (Delors, 1996, Habermas, 1994, Edgar Morin, 1999). All of them agree that a new paradigm should be adopted by which to redefine education in general. They are based on two pillars: the introduction of competences as the axis on which to prepare the curriculum, and the use of the paradigm of complexity sciences to understand the learning process. In effect, the competency-based approach breaks out and is projected as an alternative according to the current problem. Also, the sciences of complexity offer a look that allows advancing in the field of innovation and educational research. Through the competency-based approach and the complexity sciences, Physical Education has the opportunity to reconsider its role in the educational field and find the new knowledge needed in the 21st century. This article approaches, reflexively, some considerations and approaches of pedagogical value, offering arguments that contribute to a better understanding of the teaching of Physical Education in the XXI century.

KEY WORDS: Teaching; Physical Education; Competencies; Theories of Complexity.

À Procura da Educação Física do Século XXI

RESUMO: Existe uma preocupação generalizada en todos os sistemas educativos em determinar quais são os eixos programáticos válidos para uma escola do século XXI. Alguns princípios foram formulados por diversos e prestigosos autores (Delors, 1996; Habermas, 1994; Edgar Morin, 1999), todos eles concordando que deve ser adotado um novo paradigma sobre como redefinir a educação em geral, fundamentando-se em dois pilares: a introdução das competências como eixo sobre como fazer o *curriculum* e a utilização do paradigma das ciências da complexidade, para entender o processo de aprendizagem. Com efeito, a abordagem baseada em competências irrompe e projeta-se como uma alternativa de acordo com a problemática atual. Além disso, as ciências da complexidade oferecem um olhar que permite avançar no campo da inovação e da pesquisa educacional. Através da abordagem baseada em competências e das ciências da complexidade, a Educação Física tem a oportunidade de reconsiderar o seu papel no âmbito educativo e encontrar uma resposta a um novo conhecimento válido para o século XXI. Este artigo aborda, de forma reflexiva, algumas considerações e enfoques de valor pedagógico, oferecendo argumentos que contribuam para uma melhor compreensão do ensino da Educação Física no séc. XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Educação Física; Competências; Teorias da Complexidade.

ESCUELA, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD

La escuela y los sistemas escolares son instituciones sociales que se desarrollaron en un momento determinado de la historia para dar respuesta a necesidades concretas. Los sistemas escolares son, desde su creación, el dispositivo social para la transmisión del conocimiento "socialmente válido" para su desarrollo y reproducción.

Estos sistemas se organizaron como parte del surgimiento de la modernidad con la función de expandir una cultura en la población acorde con el desarrollo de una sociedad basada cada vez más en los principios racionales de la ciencia.

Las concepciones subyacentes en las que se apoyó expresamente la escuela, tienen que ver básicamente con tres ámbitos: (1) cómo se entiende el aprendizaje y cómo se define al alumno; (2) cómo se entiende la enseñanza y cómo se define al maestro y su rol; y (3) cuál es la concepción epistemológica que define los contenidos a transmitir. Los modos de definir originalmente estos tres ámbitos están ineludiblemente empapados de las determinaciones históricas del momento de su surgimiento.

A lo largo del siglo XX se avanzó mucho en la redefinición de los dos primeros ámbitos, o pilares del triángulo didáctico, y ello ha permitido a la pedagogía y a la didáctica grandes avances en términos de mejora de la enseñanza. Hoy sabemos que el alumno no es un objeto de enseñanza sino un sujeto de aprendizaje, y también sabemos que "enseñar" es organizar experiencias y actividades de aprendizaje para que el alumno avance en su proceso de construcción del objeto de aprendizaje. Pero poco se ha avanzado y menos se ha discutido sobre las definiciones epistemológicas que deben caracterizar lo que hoy la sociedad define como "conocimiento válido". En el campo de la teoría del currículo se discute sobre actualizaciones de enfoques y contenidos disciplinares, pero todavía resta profundizar esta discusión y llegar hasta las temáticas que tienen que ver con los aspectos epistemológicos, es decir aquellos que reflexionan sobre la definición del conocimiento, sus tipos, etc.

Existe hoy clara conciencia de que una de las dimensiones de la crisis de los sistemas educativos tiene que ver con que están en compromiso los modelos hegemónicos de "cómo enseñar" y sobre todo la definición hegemónica clásica de "qué enseñar". También hay acuerdo en que la gran novedad de nuestros tiempos es que estamos frente a una "revolución" educativa que es de una naturaleza totalmente diferente a los cambios que la educación debió enfrentar anteriormente. El problema es que hay que repensar el modelo y para hacerlo se deben redefinir los tres pilares del triángulo didáctico: qué se entiende por sujeto de la enseñanza; qué se entiende por sujeto que enseña y; qué se entiende por conocimiento "válido" a transmitir.

Esta última discusión está todavía en pañales y creo que no afrontarla es muy perjudicial porque obstruye el desarrollo de los nuevos paradigmas educativos. Mi opinión es que una de las razones de las crisis no resueltas de la Educación Física es que nuestros sistemas -y la gran mayoría de las reformas educativas que se proponen- están todavía basadas en un modelo de conocimiento que ya no es pertinente, un conocimiento obsoleto, un modelo de conocimiento que se corresponde con el momento en que se generaron dichas propuestas, pero que no ha podido mutar hacia las nuevas definiciones. Hace tiempo que se proponen y se implementan cambios como actualizaciones del currículo, modificación de las estructuras de la Educación Física, pero todos estos cambios se asientan en un supuesto no cuestionado referido al modelo de conocimiento que se transmite.

EDUCACIÓN FÍSICA. CORRIENTES Y TENDENCIAS

La Educación Física se incorpora o surge de la institución escolar como respuesta a una necesidad: el tratamiento pedagógico de lo corporal. Su deambular histórico corre de forma paralela a la escuela. Recibe sus influencias y se adapta a sus exigencias, no sin altibajos y conflictos a veces medio resueltos.

¿Cuáles son los orígenes de la Educación Física? Para responder a esta pregunta es necesario deshacer un malentendido: esta expresión no tiene significación más que en y para una sociedad y en un momento dado de su historia. En este sentido, la Educación Física no tiene permanencia histórica y no existe antes de que surja el discurso que la define. La Educación Física, como materia educativa, no data más allá del siglo XVIII (Blázquez, 2001). Ciertamente, todas las culturas han conocido unas prácticas corporales propias. Desde el origen del hombre, el ejercicio físico ha ido evolucionando y ganando en organización y eficacia. Con el devenir de los tiempos, la actividad física ha ido tomando más y más importancia social, pero eso no nos permite presumir de que esas prácticas constituyeran una educación física tal y como la entendemos hoy.

Es en los siglos XVII, XVIII y XIX, cuando algunos hombres insignes propusieron nuevas ideas sobre la vida, el cuerpo y la actividad física. Sus publicaciones y sus ensayos fueron contribuyendo a la consideración del efecto beneficioso del ejercicio físico como forma de favorecer la calidad de vida en los ciudadanos y su incorporación en el proceso educativo.

De la preocupación por el desarrollo de habilidades para la supervivencia, para adaptarse al entorno natural o para luchar contra otros pueblos, tal y como había sucedió con anterioridad, se fue evolucionando hacia una progresiva necesidad de desarrollar las capacidades físico-motrices como manera de favorecer la salud, combatir el sedentarismo o utilizar el tiempo libre; todo ello sin olvidar que el perfeccionamiento constante de los movimientos relacionados con el mundo del trabajo constituía una gran preocupación en vistas a la consecución de la máxima productividad.

A esta circunstancia se unieron los ideales clásicos helénicos que reaparecieron en el Renacimiento, pero que se manifestaron tardíamente en lo que respecta al cuerpo y al ejercicio físico.
Surgían así diferentes formas de pensamiento a través de las cuales profesionales o expertos explicaban la complejidad del cuerpo humano, su motricidad, sus manifestaciones y su sistematización.
En el siglo XVIII aparece por primera vez el término "Educación Física" (1762) como un conjunto de prácticas de carácter propedéutico destinadas a integrar las reglas de higiene en una problemática educativa más general.
Durante el siglo XIX se suceden dos períodos. En el primero, los métodos de Educación Física se fundamentan en la anatomía, en el segundo, en la fisiología. Así, el acento pasa de lo estructural a lo funcional.
Los grandes movimientos gimnásticos que surgen a finales del S.XIX y a principios del S.XX presentan diferentes manifestaciones que tratan de superar concepciones anteriores. En estas manifestaciones podemos ir encontrando el embrión de nuevas formas culturales sobre el cuerpo y la actividad física que recibirán el nombre de las corrientes actuales de la Educación Física.
A lo largo del siglo XX se produce la expansión del fenómeno deportivo. Su desarrollo está directamente vinculado al espíritu de la civilización industrial, fundamentado en la competición y en el progreso. El desarrollo exponencial del deporte influye decisivamente en la Educación Física, que lo incorpora y le da un papel predominante.

CAMBIOS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL S. XXI

La Educación Física en el S.XXI, a mi modo de ver, tiene la misión de introducir a los jóvenes en la cultura del cuerpo y favorecer su participación en ese campo cultural. Es decir, preparar a los jóvenes para una participación emancipada, satisfactoria y duradera en la cultura físico-deportiva(Blázquez, 2001).
La Educación Física en el siglo XXI plantea una doble exigencia:

a) la educación debe transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos adaptados a la civilización cognitiva, porque son la base de la competencia del futuro;
b) simultáneamente, debe hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de información más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados, y preservar, el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos.

Para cumplir con el conjunto de las misiones que le son propias, la Educación Física debe estructurarse en torno a cuatro ejes fundamentales al servicio del alumnado y propuestos por Delors (1996):

- aprender a conocer; es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- aprender a hacer en colectividad para poder influir sobre el propio entorno,
- aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los anteriores.

¿Cómo situarnos ante estas exigencias? Al asumir estas intencionalidades, nos situamos ante numerosos interrogantes que surgen cuando nos planteamos el papel de nuestra área. ¿Qué Educación Física deben recibir los alumnos en el actual milenio? ¿Cuáles son las modificaciones que se deben producir en la Educación Física escolar?
Personalmente, pienso que en las próximas décadas se van a producir cambios importantes en la institución escolar y, en consecuencia, en la Educación Física, que estarán influenciados por varios fenómenos. Veamos algunos de ellos.

Las nuevas tecnologías

En la revolución industrial, cada trabajador era considerado como una pieza del engranaje que debía cumplir con un determinado cometido. La concepción estaba basada en la presencia de un trabajador en un lugar determinado donde cumplir su función. En este modelo, el trabajador ofrecía, fundamentalmente, horas de su tiempo para realizar un esfuerzo a cambio de una remuneración. En esa situación, el papel de la Educación Física fue muy claro: promover un ciudadano más productivo, más sano, más eficiente y más rentable.
Pero la revolución digital está haciendo pedazos este modelo. Ya no es necesaria la total sincronización espacio-temporal para poder realizar un trabajo. Lo que necesita aportar un trabajador no son horas de presencia ni esfuerzo físico, sino la capacidad de crear conocimiento. En un mundo donde el trabajo no se medirá por “horas empleadas en un lugar”, empieza a dejar de tener sentido conceptos como el de “jornada laboral” o el de “empleo a dedicación completa”.
El nuevo modelo ha de tener en cuenta que lo que se valora son las competencias. Bajo este princípio, la Educación Física debería contribuir formando individuos para ser cada vez más creativos y autosuficientes.

Ocio y tiempo libre

Además, otro factor entra en juego, se trata del tiempo libre. Los ciudadanos debemos ir organizándonos nuestro tiempo libre que, por otro lado, cada vez es más amplio. Dumazedier (1988) nos hablaba del cambio de valores que se estaba produciendo en nuestra sociedad en función del fenómeno tiempo libre (reducción de la jornada laboral): búsqueda de sí mismo, de los demás, y de la naturaleza.

La escuela olvida, demasiado a menudo, la gran atracción que encuentran los niños y los jóvenes fuera de las paredes del recinto escolar ¿Por qué no aceptar que una parte de la cultura se adquiere en y para el tiempo libre?
En consecuencia, se propugna promover una Educación Física que debe fomentar una cultura físico deportiva que impulse las potencialidades de los individuos y favorezca el uso crítico del tiempo de ocio. Una Educación Física orientada a dotar a los ciudadanos de recursos físicos que les permitan desenvolverse en el tiempo libre de manera provechosa.

Posmodernidad, individualización y redescubrimiento del cuerpo

La Educación Física debe ajustarse a los cambios en los intereses, actitudes y conductas de la nueva sociedad. Para examinar e interpretar estas alteraciones, es preciso considerar los cambios culturales en la sociedad moderna y sus consecuencias. Para interpretarlos, nos parece necesario analizar los conceptos "posmodernidad", "individualización" y "redescubrimiento del cuerpo".
Siguiendo a Bart Crum (2012), la característica más importante de la sociedad posmoderna es la desaparición de las convicciones y de las ideologías clásicas y universales (lucha de clases, liberalismo, catolicismo, etc.). También las instituciones tradicionales (como la iglesia, los sindicatos y la familia) han perdido valor y relevancia. Esto da como resultado una sociedad caracterizada por la pluriformidad de valores y el relativismo ético.
La pérdida de un marco de referência significa que la persona pone toda su confianza en sus propios recursos para su realización personal. En la sociedad de hoy, especialmente la gente joven tiene que decidir quién es y qué quiere ser y cómo quiere vivir. La "auto-realización" no es una opción sino un imperativo cultural. La creciente autonomía personal del proceso de posmodernidad es llamada generalmente "individualización".
No es sorprendente que en un medio socio-cultural caracterizado por el escepticismo, el relativismo, el cambio, la fugacidad y la superficialidad (características de la posmodernidad), los seres humanos recurran a su corporeidad, como un punto relativamente estable de la auto-realización. Esto queda bien reflejado en el espectacular crecimiento de la cultura del cuerpo y del movimiento (veamos el caso de los tatuajes corporales). Pero, además, hay otro factor socio-cultural influyente que contribuye a la explicación del crecimiento de la cultura del cuerpo, que es lo que algunos autores han venido a denominar el redescubrimiento del cuerpo. Las demandas físicas del cuerpo han desaparecido como resultado del incremento del uso de máquinas, motores, robots y computadoras en el trabajo y en el transporte. Obviamente, en una sociedad controlada por la tecnología moderna, la noción del propio cuerpo se ha visto descuidada. Sin embargo, los individuos no asumen fácilmente esto, y su respuesta se muestra a través de problemas psicosomáticos, síntomas de estrés, enfermedades cardiovasculares, etc. La reacción surge así dando prioridad a la noción de propio cuerpo. En consecuencia, éste es redescubierto y todas las instituciones y empresas que se dedican a esta área consiguen un éxito clamoroso. Nada más hay que ver el creciente negócio de la salud, el espectacular crecimiento de las psicoterapias orientadas al cuerpo y al movimiento, y también el crecimiento de la cultura del movimiento y la participación deportiva.
Juntos, posmodernidad, auto-realización, individualización y redescubrimiento del cuerpo han generado un proceso calificado por algunos como la deportivización de la sociedad.

El surgimiento de nuevas prácticas físico-deportivas

Aparecen un conjunto de nuevas prácticas en consonancia con las preocupaciones sociales (salud, medio ambiente, etc.), alejadas drásticamente de las habitualmente prodigadas por la Educación Física tradicional, suscitando un nuevo mundo de relaciones al que nuestra área deberá dar respuesta y adaptarse.
El alumnado se mueve en otros entornos donde toma contacto con diferentes propuestas de actividad física. La Educación Física no puede asumir la responsabilidad de transmitir todos los saberes necesarios para que los individuos puedan desenvolverse bien en esa multiplicidad de posibilidades, pero deberá tener muy presente las exigencias de su entorno para adecuarse a los requerimientos que éste genere.
En efecto, puesto que la evolución de las actividades físicas fuera del marco escolar es constante, se requerirá un proceso de reajuste permanente para que las prácticas, que en los centros de enseñanza se propongan, estén en consonancia con la realidad que las circunda. Si una de las pretensiones clásicas de la enseñanza es que la escuela no permanezca de espaldas al mundo real, parece que la Educación Física no podrá ser una excepción en este sentido y resultará indispensable un serio análisis para que el alumnado no viva la experiencia que les proporciona la Educación Física en el entorno escolar como algo totalmente alejado del medio en el que efectivamente viven. Este entorno, por otro lado, y en contraste con periodos precedentes, ya no será insensible a la importancia del ejercicio físico, sino que, muy al contrário, existirá una aceptación unánime de la trascendencia del deporte para el perfecto desarrollo del individuo, que lo incorporará plenamente en su vida cotidiana.

Nuevos enfoques pedagógicos

Las intenciones de la Educación Física sufren un cambio trascendental. De objetivos única y exclusivamente dirigidos al desarrollo armónico de las cualidades físicas, del aprendizaje técnico deportivo o de ayuda al

normal desarrollo físico corporal, pasamos a objetivos que favorecen la autonomía de nuestros alumnos/as.
La capacidad de autogestión debe ocupar un papel relevante. Los alumnos deben salir de la escuela sabiendo autogestionar su vida física y estar en condiciones de autorregularse su propia actividad físico-motora.
De contenidos exclusivamente físico-motores deberemos pasar a contenidos más estratégicos, entendidos éstos como capacidades superiores para gestionar problemas o enfrentarse a situaciones de alto nivel de adaptabilidad: desempeños.
La enseñanza debe ir dirigida a prácticas que tengan posibilidad de conectar con los contextos reales de los sujetos. En ese sentido, los programas de Educación Física deberán caracterizarse de la siguiente manera:

- El alumnado debe tener la oportunidad de poder elegir entre variadas opciones de actividades. Esta diversidad será no sólo en cuanto al contenido, sino también en cuanto al profesorado;
- Las experiencias de aprendizaje deben ser presentadas en secuencias didácticas y en períodos de tiempo relativamente largos, de la forma más real posible (en cuanto a las facilidades y en cuanto a la presentación).

EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

Un nuevo -o, más bien, viejo- concepto ha irrumpido en los últimos años en el mundo educativo como corriente que emerge con fuerza: las competencias. En algunas ocasiones, estas nuevas expresiones que aterrizan de pronto nos clarifican algunos aspectos, pero en otras contribuyen a confundirnos más en nuestro desempeño docente. ¿De qué se trata? ¿De un nuevo discurso de la política educativa? ¿De un recurso para justificar una nueva reforma educativa? ¿Se trata de una moda efímera para ilusionar al profesorado en la mejora de la escuela? ¿Es una consecuencia de la dimensión europea y mundial de la educación? Estos cambios suscitan en el profesorado reacciones naturales que van del entusiasmo a la suspicacia, de la confianza a la reticencia (Blázquez & Sebastiani, 2009).
Ciertamente, desde hace un tiempo, en el ámbito internacional, se ha dado un proceso de traslación del concepto competencia. Desde el campo de la formación profesional (más concretamente desde el ámbito de la formación ocupacional) hasta el de la educación básica para todos los ciudadanos. ¿Por qué? ¿Qué secreto tienen las competencias? ¿En qué se diferencian de expresiones anteriores como capacidades? ¿En qué nos ayuda a los profesores utilizar esta nueva (o vieja) perspectiva?
Este concepto, nacido como parte de la reflexión sobre formación profesional en las dos últimas décadas del siglo pasado, ha generado no pocas controversias en el campo educativo. La educación y la capacitación basadas en competencias han cobrado un auge inusitado en todo el mundo, particularmente en los países que se propusieron ofrecer a los jóvenes una pertinente, eficaz y eficiente educación.
Varios argumentos o preocupaciones aparecen como justificantes de la adopción de este nuevo enfoque. En primer lugar, las exigencias del mundo moderno, con la multiplicación de conocimientos y su accesibilidad, que convierten en caduca cualquier pedagogía basada en la transmisión de saberes. En segundo lugar, la necesidad de proponer al alumnado aprendizajes con significado que les permitan resolver situaciones de la vida cotidiana. En tercer lugar, la importancia de ofrecer a todas las mismas posibilidades de conseguir el éxito de forma eficaz y en condiciones de equidad.
A esto hay que añadir las constantes críticas a la escuela (como institución) por la descontextualización de la formación que ofrece, por la inadecuada preparación en cometidos para la vida real que realmente signifiquen transformaciones individuales, sociales, colectivas, etc. En el mismo sentido, se realizan recriminaciones por parte del tejido social y de los sistemas productivos hacia el sistema educativo, bien por los bajos niveles de calidad conseguidos, bien por el poco resultado de la formación en el desarrollo científico y tecnológico. Todo ello constituye un campo de cultivo idóneo para la búsqueda de nuevas fórmulas de formación personal, ciudadana y profesional.
Sin embargo, creemos que cometeríamos un error interpretando el enfoque basado en competencias (EBC) como un cambio únicamente terminológico por una doble razón: uno, porque dicha transposición supone un enriquecimiento de la reflexión y, por lo tanto, del concepto y sus derivaciones aplicativas; dos, y de modo especial, porque en ello vemos un indicador de un cambio paradigmático.
En efecto, frente a una concepción de la formación basada esencialmente en el logro de objetivos y contenidos fundada en el modelo de la racionalidad técnica, el hecho de acentuar la importancia en estimular y desarrollar en los sujetos sus competencias humanas, como nueva fundamentación educativa, nos lleva a que los objetivos queden subordinados al diagnóstico de las necesidades y a las diversas disponibilidades formativas de los educandos, una orientación de carácter funcional mucho más coherente con una noción del desarrollo humano más compleja y de carácter transversal. Un enfoque holístico, en definitiva, centrado en el sujeto visto en su globalidad, que deja obsoletos los modelos formativos sustentados en concepciones reduccionistas del desarrollo humano.
La implementación del enfoque de formación basado en competencias en los diferentes niveles de la educación constituye una visión cargada de oportunidades. Puede contribuir a elevar la calidad en las instituciones educativas, lo cual se comprobará en el aumento de la pertinencia de los currículos, mayor sistemática en los procesos de gestión del talento humano con docentes y directivos, estrategias didácticas y de evaluación más ajustadas a los procesos de desempeño y del aprendizaje significativo, reconocimiento de los aprendizajes previos y mayor integración entre teoría y práctica.

Esta orientación está ayudando a innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje por cuanto articula la teoría con la práctica, contextualiza la educación, orienta la organización de los contenidos, promueve una formación holística (integra el saber conocer con el saber hacer y el saber ser) y establece dispositivos de evaluación permanentes y rigurosos, basados en el desempeño ante situaciones del contexto.
A partir de esta nueva conceptualización, se abre un campo de enorme potencial para la Educación Física. Convencidos de que cualquier persona posee, en principio, los recursos y las habilidades necesarias para alcanzar un estado de desarrollo suficiente para desenvolverse y poder ser feliz en su entorno social, cultural y productivo, la Educación Física puede y debe, en consecuencia, transformar su enfoque hacia procesos de intercambio más ricos, complejos y funcionales para los sujetos, mediante una potente y singular herramienta que es específica de esta área: las competencias motrices.

Las competencias educativas como desempeños de pensamiento complejo

El indudable acuerdo en concebir a la educación como un proceso centrado en el aprendizaje de quien aprende, en lugar de un proceso de transmisión del conocimiento, se encuentra hoy frente a un cuello de botella ya que no se acierta a coincidir sobre cuáles son las reformas para lograrlo.

El concepto remite a la idea de aprendizaje significativo, donde la noción de competencia tiene múltiples acepciones (la capacidad, expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto), todas las cuales presentan cuatro características en común: la competencia toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad.
Por su naturaleza y por la forma en que se adquieren o desarrollan, las competencias se clasifican usualmente en académicas, laborales y profesionales. En lo que concierne a las competencias académicas, estas son las que promueven el desarrollo de las capacidades humanas de resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, asumir el liderazgo, relacionarse con los demás, comunicarse (escuchar, hablar, leer y escribir), utilizar una computadora, entender otras culturas y, aunque suene reiterativo, aprender a aprender. Competencias insoslayables en el mismo sentido son aprender a emprender para lograr, de acuerdo con cada tipo de educación, aprender a indagar, aprender a aprender, aprender a estudiar y aprender a investigar; y que en términos de una visión prospectiva de la educación, hay que aplicar los siete saberes para la educación del futuro que propone Edgar Morin (1999).
Tobón (2008) plantea que hay diversos enfoques para abordar las competencias debido a las múltiples fuentes, perspectivas y epistemologías que han estado implicadas en el desarrollo de este concepto, así como en su aplicación tanto en la educación como en las organizaciones. Los enfoques más sobresalientes en la actualidad son: el conductual, el funcionalista, el constructivista y el complejo (ver la tabla más abajo).

TABLA 1 - Adaptado de Tobón (2008).

Perspectiva	Descripción	Enfoque
Conductual	Asume las competencias como comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones	Empírico-analítica Neo-positivista
Funcionalista	Asume las competencias como conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales - profesionales enmarcados en funciones definidas	Funcionalismo
Constructivista	Asume las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales desde el marco organizacional	Constructivismo
Compleja	Asume las competencias como procesos complejos de desempeño. ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente	Pensamiento complejo

Este autor retoma, desde la línea de investigación en complejidad y competencias varios de los elementos planteados en estas definiciones, como actuación,

idoneidad, flexibilidad y desempeño global, y a partir de ello propone concebir las competencias como:

> "Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento meta cognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas." (Tobón, 2005)

Según Tobón esta definición muestra seis aspectos esenciales en el concepto de competencias desde el enfoque complejo: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. Esto significa que en cada competencia se hace un análisis de cada uno de estos seis aspectos centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación, lo cual tiene implicaciones en la didáctica, así como en las estrategias e instrumentos de evaluación.

Los aspectos de desempeño y de compromiso ético se corresponden con una de las características más distintivas del nuevo conocimiento que es su capacidad de revertirse en la sociedad porque se trata de generar competencias para la resolución de problemas.

Por ello, enfoca los problemas desde la necesidad de su resolución, mezclando disciplinas, descubriendo campos nuevos que van surgiendo, porque la mirada está puesta en el problema y el problema nunca es disciplinar, el problema contiene efectos de distintas disciplinas. La escuela válida para la sociedad del conocimiento será aquella que sea capaz de organizar su tarea de enseñanza con el objetivo de que sus alumnos desarrollen capacidades de resolver problemas. Dada la complejidad de los problemas actuales, esto requiere destreza en el uso del conocimiento teórico.

LAS CIENCIAS DE LA COMPLEJIDAD

Cuando hablamos de ciencias de la complejidad nos referimos a los campos que están especializados en el estudio interdisciplinar de los sistemas complejos: cibernética moderna, teoría de sistemas dinámicos, etc. Estudian científicamente los sistemas complejos y el comportamiento complejo.

A diferencia de las perspectivas analíticas clásicas, que tienden a fraccionar los sistemas para poderlos estudiar, las ciencias de la complejidad consideran que, independientemente de la complejidad o de la diversidad del sistema, siempre se pueden encontrar diferentes formas o tipos de organización (configuraciones o sinergias entre las partes) y éstas suponen de forma específica su objeto de estudio. Dichas organizaciones se pueden describir a través de conceptos y principios que son independientes del dominio específico al que pertenezca el sistema en cuestión. Por lo tanto, si encontramos las leyes generales que rigen estas organizaciones podemos analizar y resolver problemas en cualquier dominio. Ello le da a las ciencias de la complejidad su enfoque transdisciplinar característico. Como en la naturaleza los tipos de organización se repiten, podemos decir que por primera vez en la historia de la ciencia se produce el hecho de que los mismos principios y conceptos permiten explicar problemas de cosmología, climatología, ciencias sociales, biología, psicología o ciencias del deporte.

Otra de las diferencias respecto a las perspectivas analíticas y reduccionistas, enfocadas al desmenuzamiento completo del sistema a estudiar y a la descripción detallada de cada componente y subcomponente, es que las ciencias de la complejidad enfatizan las interacciones y la conectividad entre los componentes del sistema. En este sentido, contribuyen a la comprensión "macroscópica" de su funcionamiento y comportamiento, más que a la predicción exacta de sus outputs, como pretenden las perspectivas deterministas. Para las ciencias de la complejidad los outputs concretos se consideran simplemente impredecibles.

En especial, se ocupan de estudiar aquellos sistemas que presentan una mayor complejidad; es decir, que cambian con el tiempo, se adaptan y aprenden (también llamados sistemas complejos adaptativos), como es el caso del ser humano y de los grupos sociales que éste forma.

La crisis del modelo científico

Las ideas de la complejidad retan al ideal clásico de racionalidad. Frente a este, que se estructura a partir del ideal de la simplificación propio de la racionalidad clásica, se impone otro que prioriza la mirada de la complejidad como característica propia de la realidad que nos rodea. Se comienza a comprender el mundo en términos de sistemas dinámicos donde las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos.

Quizás el punto paradigmático que expresa la profundidad de este cambio es que desde los inicios del siglo XX la ciencia comenzó a dejar de ser observación del mundo (e información) para pasar a ser creación del mundo.

Si bien existen algunos grupos de investigadores y académicos interesados en estos temas y que trabajan con ellos, este movimiento no ha llegado todavía de manera masiva a la pedagogía. Aun cuando una búsqueda detallada permite encontrar tímidas producciones en esta línea, en el campo de la educación el desarrollo de estos puntos de vista avanza muy lentamente y con serias dificultades. Un ejemplo de ello es el libro de Antoni Colom (2002), que ha recibido críticas que dan cuenta del todavía predominante pensamiento clásico en este aspecto.

HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Una Educación Física para la sociedad del conocimiento

La sociedad del tercer milenio se define como la sociedad del conocimiento por la característica del lugar del conocimiento en ella. No es una novedad que este tipo de conocimiento ha sido desde hace tiempo el motor del desarrollo (económico y social) de la humanidad, pero la novedad de esta era es precisamente que el tipo de conocimiento que sirve a los efectos de mover este motor es de una índole bien distinta a lo que ha sido hasta ahora.

Esta nueva racionalidad no se basa en la relación causal y en una explicación de la realidad que asume que esta es inmutable y con leyes que pueden conocerse. La era del conocimiento se basa en otro conocimiento, uno que no entiende el cambio como disrupción del orden sino como innovación prometedora.

El desafío de las reformas educativas no es entonces qué escuela para el futuro sino cómo resuelve la nueva sociedad la necesidad de distribución equitativa del conocimiento, qué características tiene que tener dicho conocimiento para que sea "socialmente válido" y cómo se organiza el entorno social para hacer posible el "aprendizaje a lo largo de toda la vida". Hoy encontramos autores que, superando la idea de reformar la educación, hablan de la reinvención (Elmore, 1990) de la escuela. El foco siempre está en la interacción entre alguien (o algo) que enseña y alguien que aprende, pero esta reinvención se apoya en una nueva organización de la enseñanza-aprendizaje.

Creo necesario, con Elmore (1990), reinventar un nuevo modelo educativo y su inicio deberían ser los esfuerzos por avanzar en acuerdos acerca de cómo se entiende en la nueva sociedad qué es aprender, qué es enseñar, y qué es "conocimiento válido". Esto conlleva definir también cuáles son los resultados (o los "desempeños") buscados y cómo se organiza en la nueva sociedad la relación entre el aprendizaje (¿cómo y dónde se aprende hoy?) y el conocimiento (¿qué conocimiento se debe distribuir? ¿Con qué profundidad?). Por eso creo muy pertinente hablar de "competencias" (diferenciándolas de los logros de aprendizaje), y de "entornos de aprendizaje" y no de escuela, lo cual no quiere decir que la escuela no pueda ser uno de estos entornos de aprendizaje, o que las competencias no vayan más allá de acciones externas y se las pueda entender también como operaciones de pensamiento.

Cuando mencionamos la necesidad de una educación física para el siglo XXI, nos referimos a una educación física integral, capaz de promover en los alumnos un conjunto de logros y saberes tales como las habilidades, el conocimiento y las competencias necesarias para tener éxito tanto en la vida personal como en la vida ciudadana.

Desde la perspectiva del sistema escolar se despliegan entonces consecuencias importantes. El nuevo conocimiento implica acostumbrar a los alumnos, a los profesores, a nuestras comunidades, a que lo que se busca como producto de la educación física es lograr gente que piensa cómo resolver los problemas, y que está entrenada para resolverlos (o intentar su resolución).

Una idea-fuerza de este tipo ayuda a producir cambios profundos porque redefine el compromiso de la educación física superando el compromiso de enseñar saberes por el compromiso de enseñar para saber-hacer. Este, nuevamente, es el desafío de las competencias, las cuales son en realidad un saber-hacer.

Qué conocimiento dentro del sistema educativo

En todo caso, cuando hablamos de una redefinición del conocimiento no supone que no exista o que no se necesite el conocimiento académico. Lo que se significa es que la sociedad del conocimiento está revisando las antiguas antinomias y no reconoce ya oposición entre conocimiento académico y conocimiento aplicado.

Esta redefinición del modelo de conocimiento es la base para comprender los nuevos discursos de la educación centrados en un compromiso por la formación de competencias en el alumnado. Las competencias suponen precisamente un saber de otra índole, más allá del saber tradicional de la modernidad, un saber que integra el saber con el hacer.

El enfoque sistémico es la base de las competencias complejas

El enfoque sistémico implica una visión de la realidad compleja en sus múltiples elementos y con sus diversas interrelaciones. Es simplemente el reconocimiento de la naturaleza sistémica del mundo. Observa sus objetos como fenómenos complejos.

Lo esencial de este nuevo enfoque frente al anterior estilo orientado a la explicación por las causas, se caracteriza por:

- Enfrentar los problemas en una visión "holística" - en el polo opuesto al reduccionismo metodológico - que haga justicia a las características del campo estudiado sin reducir inadecuadamente esa complejidad;
- Buscar relaciones dinámicas (redes) en lugar de buscar cadenas lineales de causas-efectos;
- Pasar de ver simples "instantáneas" - visión de lo estático - al seguimiento de procesos dinâmicos;
- Reemplazar la consideración unidimensional por planteamientos pluridisciplinares;
- Completar el tratamiento analítico de los aspectos cuantitativos con la consideración en visión sintética de los aspectos cualitativos;
- Sustituir el planteamiento determinista, deductivo y cerrado, por planteamientos abiertos, en

recursividad circular y apoyados en la creatividad que posibilita la innovación;
- Abandonar el paradigma de la racionalidad, que presupone una ontología de lo estable, bien regulado y dominable (con técnicas adecuadas) para ingresar al paradigma de la incertidumbre y la inseguridad ("sociedad del riesgo"; filosofía de la complejidad).

Este enfoque global no puede apoyarse en la mera intuición o improvisación: para tratar adecuadamente problemas complejos se necesitan métodos que permitan trabajar desde esa perspectiva holística. Este es el gran campo de reflexión y construcción teórica y práctica que se presenta hoy como desafío a la educación física: la construcción de una pedagogía y una didáctica que den cuenta de estas nuevas perspectivas y que permitan generar nuevas herramientas para poner en las manos de los profesores, herramientas que resuelvan la gran incomodidad actual de nuestros profesores y de nuestros sistemas escolares en los cuales las nuevas generaciones no encuentran las respuestas adecuadas para sus requerimientos de crecimiento, respuestas que no podrán ser dadas si no es a partir de un cambio de paradigma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blázquez, D. (2001). *La educación física*. Barcelona: INDE.

Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias*. Barcelona: INDE.

Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la educación*. Madrid: Paidos.

Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, *14*, 61–72. http://doi.org/2314-2561

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

Dumazedier, J. (1988). *Revolution culturrelle du temps libre*. Paris: Meridiens Klincksieck.

Elmore, R. (1990). *La reestructuración de las escuelas, la siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa e innovaciones pedagógicas. Una propuesta de evaluación crítica*. Edicciones Magisterio.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. *Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso Iglu. Instituto Cife.Ws*. Guadalajara. Retrieved from www.cife.ws

OBSERVATÓRIO DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

Paulo Nobre[1], Miguel Fachada[1], Elsa Silva[1]

[1]Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra – CIDAF

RESUMO: Neste texto procedemos à apresentação do Observatório de Avaliação em Educação Física (OEEF). O texto estrutura-se a partir das questões fundamentais da avaliação: por quê? quem? para quê? como e quando? o quê? Os objetivos da primeira fase do OEEF são desenvolvidos a partir do preenchimento de um questionário online sobre o contexto da Educação Física (CONTEXTEF) que recolhe os dados de natureza normativa que regulamentam a Educação Física escolar e está estruturado em duas partes principais. A primeira incide sobre os elementos contextuais e gerais dos diferentes sistemas educacionais. Aqui procuramos uma caracterização de cada contexto nacional, em relação à composição do sistema de ensino pré-universitário/não superior, às condições de desenvolvimento profissional dos professores e ao quadro jurídico da avaliação da aprendizagem nos vários anos/ciclos de escolaridade. A segunda parte diz respeito à recolha de dados relativos à estruturação específica da Educação Física na escola, em termos de organização do seu currículo nos diferentes ciclos/anos, dos conteúdos ensinados e das diretrizes gerais para a avaliação das aprendizagens em Educação Física. Entendemos este projeto como uma ponte para a consolidação de uma rede de pesquisa internacional sobre avaliação de Educação Física, que permite, por um lado, o desenvolvimento de uma pesquisa conjunta entre as instituições de ensino superior dos diferentes países, com o fim de melhorar a avaliação em Educação Física e a formação de professores, para determinar boas práticas e para melhorar a qualidade da Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: educação física, avaliação, oeef, contextef.

PHYSICAL EDUCATION EVALUATION OBSERVATORY: A PROJECT UNDER CONSTRUCTION

ABSTRACT: In this text we present the Physical Education Evaluation Observatory (OEEF). It is structured from the fundamental questions of evaluation: why? who? for what? how and when? what? The objectives of the first phase of the OEEF are developed by completing an online questionnaire about the context of Physical Education (CONTEXTEF), which collects the normative data that regulates school Physical Education being structured in two main parts. The first focuses on the contextual and general elements of the different educational systems. Here we seek a characterization of each national context, regarding the composition of the pre-university education system, the conditions of professional development of teachers and the legal framework of learning evaluation in the various years/schooling cycles. The second part concerns the collection of data related to the specific structuring of school Physical Education, in terms of the organization of its curriculum in the different cycles/years, the contents taught and the general guidelines for the evaluation of learning in Physical Education. We understand this project as a bridge for the consolidation of an international research network on Physical Education evaluation, which allows, on the one hand, the development of a joint research among the higher education institutions of the different countries, in order to improve the evaluation in Physical Education and the training of teachers, to determine good practices and to improve the quality of Physical Education.

KEY WORDS: physical education, evaluation, oeef, contextef.

OBSERVATORIO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN PROYECTO EN CONSTRUCCIÓN

RESUMEN: En este texto procedimos a la presentación del Observatorio de Evaluación en Educación Física (OEEF). Se estructura a partir de las cuestiones fundamentales de la evaluación: ¿por qué? ¿quién? ¿para que? ¿cómo y cuándo? ¿qué? Los objetivos de la primera fase del OEEF se desarrollan a partir de un cuestionario online sobre el contexto de la Educación Física (CONTEXTEF) que recoge los datos de naturaleza normativa que regulan la Educación Física escolar y está estructurado en dos partes principales. La primera se centra en los elementos contextuales y generales de los diferentes sistemas educativos. Aquí se busca una caracterización de cada contexto nacional, en relación a la composición del sistema de enseñanza preuniversitaria / no superior, a las condiciones de desarrollo profesional de los profesores y al marco jurídico de la evaluación del aprendizaje en los varios años / ciclos de escolaridad. La segunda parte se refiere a la recogida de datos relativos a la estructuración específica de la Educación Física en la escuela, a la organización de su currículum en los diferentes ciclos / años, de los contenidos enseñados y de las directrices generales para la evaluación de los aprendizajes en Educación Física. Entendemos este proyecto como un puente para la consolidación de una red de investigación internacional sobre evaluación en Educación Física, que posibilite, por un lado, el desarrollo de investigación conjunta entre las instituciones de enseñanza superior de los diferentes países, con el fin de mejorar la evaluación en Educación Física y la formación de profesores, para determinar buenas prácticas y, por ultimo, para mejorar la calidad de la Educación Física.

PALABRAS CLAVE: Educación física, evaluación, oeef, contextef.

INTRODUÇÃO

Contribuir para o primeiro número de qualquer revista é algo de grande responsabilidade mas também um privilégio. Esperamos que com este trabalho contribuamos para o êxito desta publicação, motivando a participação de todos os que formam parte da rede INEFC Global. Acompanharemos o sucesso da revista *Physical Education and Sport Global Network,* esperando que possamos aqui reportar o avanço futuro, igualmente de sucesso, do Observatório de Avaliação em Educação Física.

A avaliação é um elemento do desenvolvimento curricular a que se reconhece uma importância fundamental, dados os efeitos que produz nos estudantes, nos professores, nas escolas e no sistema educativo. Para a Educação Física, este elemento do currículo assume um caráter proeminente devido ao potencial de interatividade que caracteriza as suas aulas. Neste sentido, justifica-se um interesse teórico, prático e crítico em conhecer a forma como a avaliação é concebida, colocada em prática e utilizada por aqueles que intervêm, têm interesse, ou nela estão envolvidos. Neste texto procedemos à apresentação do Observatório de Avaliação em Educação Física (Observatorio de Evaluación en Educación Física, OEEF), que integra a Rede Global de Educação Física e Desporto.

O texto está organizado a partir das questões fundamentais da avaliação: *por quê*? - a génese do Observatório, o interesse inicial e uma moldagem teórica da avaliação em Educação Física; *quem*? - a referência aos elementos que integraram o projeto inicial e aos que lhe dão continuidade numa primeira fase; *para quê*? – em que se explicam os objetivos do projeto; *como e quando*? – onde se apresentam as fases do desenvolvimento do projeto; *o quê*? - parte final dedicada a uma síntese explicativa do questionário elaborado para a recolha de dados a partir da primeira fase do inquérito, no âmbito do Observatório.

Concluiremos com uma breve reflexão sobre os resultados esperados e o seu impacto, com o objetivo de estimular o debate sobre a importância da avaliação na Educação Física e sua constante melhoria, na formação inicial dos professores e no exercício profissional dos professores.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O conhecimento que existe hoje sobre a realidade do desenvolvimento da Educação Física escolar a nível europeu e global é o resultado de uma série de trabalhos realizados nas últimas décadas (Hardman & Marshall, 2000; Hardman & Marshall, 2008; Ortiz et al, 2012; Ortiz et al, 2012; Eurydice, 2013; UNESCO, 2014, 2015). Estes estudos contêm elementos descritivos do currículo e das políticas organizacionais da disciplina, as condições materiais de seu desenvolvimento, e os elementos relacionados ao *status* e ao desenvolvimento profissional dos professores, fornecendo informação substantiva e útil sobre a tomada de decisões políticas, o acompanhamento do desenvolvimento da disciplina na escola, das próprias políticas e os seus efeitos. Usando vários métodos (dados institucionais nacionais, questionários, etc.) esses estudos também permitem compreender as tendências desse desenvolvimento. No entanto, estes estudos mostram um nível insuficiente de profundidade para compreender as realidades práticas e concretas da aprendizagem e, acima de tudo, não conferem à avaliação o papel proeminente que propomos e que estamos interessados em explorar.

Porquê?

Este texto refere-se à criação e desenvolvimento de um Observatório de Avaliação em Educação Física, no âmbito do protocolo estabelecido com o INEFCataluña e, a agora constituída, Rede Global de Educação Física e Desporto. Esta rede é um projeto internacional, orientado para a formação e melhoria dos professores e outros profissionais do desporto associados ao desenvolvimento de processos instrucionais.

A Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC) passou a integrar esta rede, protocolarmente, após uma primeira missão Erasmus realizada pelos professores Elsa Ribeiro Silva e Paulo Nobre, em 2015, em que foi discutida a possibilidade de criação de um Observatório de Avaliação em Educação Física, com os Professores Domingo Blázquez (INEF Cataluña) e Didier Chavrier (Université d'Órleans).

O Observatório foi formalmente criado no I Fórum INEFC Global em 2016 numa segunda missão Erasmus destes ~~dois~~ docentes. O Observatório da Avaliação em Educação Física (OEEF) integrou inicialmente dez membros, representando instituições de seis países (Espanha, Portugal, França, Itália, Colômbia, Argentina e México), tendo sido atribuída uma primeira coordenação do OEEF aos docentes da Universidade de Coimbra.

O II Fórum Global INEFC foi realizado em Portugal, no Porto, de 23 a 25 de maio de 2017, numa organização partilhada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e pelo INEF Cataluña, de Barcelona, com a participação de vários países, da Europa e da América Latina, através de instituições educacionais ligadas ao Desporto e à Educação Física, integrando, a rede, à data, designada de INEFC Global.

Neste fórum, os professores Paulo Nobre, Miguel Fachada e Elsa Ribeiro Silva, da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), assumindo uma primeira coordenação com o professor Domingo Blázquez, apresentaram a proposta de ação do Observatório para os próximos anos, em fases e orientada para uma compilação de dados sobre o quadro normativo da avaliação na Educação Física nos diferentes países, a fim de realizar uma caracterização da avaliação na Educação Física a nível internacional.

Esta sessão resultou na extensão do OEEF aos países participantes do II Fórum, tendo o plano de trabalho apresentado pelos professores da FCDEF-UC sido ratificado por 9 países (Argentina, Colômbia, Cuba, Chile, Espanha, Itália, México, Peru e Portugal) e 20 instituições de ensino superior. As fases de todo o processo foram apresentadas, com discussão de eventuais canais de financiamento para o projeto, como o programa Erasmus+, a UNESCO ou qualquer outra organização que possa financiar ou intervir no financiamento do processo de investigação associado.

Para quê?

Sabemos que a participação na Educação Física deve promover o desenvolvimento da alfabetização física e contribuir para a cidadania mundial, promovendo valores e atitudes para a vida (UNESCO, 2015). Neste sentido, espera-se que uma Educação Física de qualidade promova uma "pessoa jovem alfabetizada fisicamente que possua as habilidades, a confiança e a compreensão para continuar a realizar atividade física ao longo da vida. Portanto, a Educação Física deve ser reconhecida como a base para a continuação da participação cívica inclusiva e contínua ao longo da vida." (UNESCO, 2015:20)

Para o desenvolvimento de uma Educação Física de qualidade, é necessária uma avaliação que inclua em vez de excluir, que promova em vez de reter, que amplifique em vez de manter. Não sabemos se a avaliação na Educação Física escolar contribui para o domínio de si mesmo necessário para a realização de uma atividade física regular e adequada, ao longo da vida. Para isso precisamos conhecer primeiro o contexto da Educação Física e da avaliação nos diferentes países.

Partimos de um conjunto de perguntas:

- Como se caracteriza a avaliação em Educação Física no contexto do desenvolvimento curricular?
- Quais são as conceções, práticas e usos da avaliação em Educação Física?
- Poderá a avaliação potenciar o interesse pela Educação Física e contribuir para a formação de cidadãos autónomos na sua prática de atividade física?

Nesse sentido, a pesquisa associada ao Observatório de Avaliação procura aprofundar o conhecimento relacionado às formas de concretização da Educação Física como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento integral da corporalidade.

O quê?

O enfoque do Observatório são os dispositivos escolares orientados para o desenvolvimento intencional da corporalidade do aluno, como atividades supervisionadas ou dirigidas por um profissional e seguindo algum nível de estrutura curricular e organização. Nesta perspetiva é orientada, mas não exclusivamente, ao espaço da Educação Física – designação genérica da disciplina escolar.

Como e quando?

O trabalho do Observatório é realizado em fases, com equipas responsáveis pela recolha de dados em cada país. São propostas duas fases iniciais:

Fase I. Compilação de dados de caracterização da situação da avaliação na Educação Física em cada país - análise documental.

Esta fase terá lugar entre julho de 2018 e dezembro de 2019.

Fase II. Compilação de dados mais focados nos espaços específicos de ação da escola e dos professores de Educação Física (ou outros dispositivos escolares) - recolha de dados empíricos.

Esta fase será desenvolvida a partir de abril de 2019 (dependendo da primeira fase).

Com quê?

Para a primeira fase são definidos os seguintes objetivos:

1) Caracterizar o contexto jurídico geral da organização curricular e da avaliação do ensino pré-escolar em cada país;
2) Identificar os quadros jurídicos oficiais associados às práticas corporais na escola, em relação ao desenvolvimento do currículo, às condições do ensino e à avaliação em Educação Física.

Estes objetivos são desenvolvidos a partir do preenchimento de um questionário *online* sobre o contexto da Educação Física (CONTEXTEF), realizado por uma equipa representante de cada país. Este questionário foi apresentado no II Fórum INEFCGlobal, no Porto, em maio de 2017, tendo sido objeto de uma revisão subsequente, para a sua transposição em formato digital na plataforma LimeSurvey, concluída em março de 2018.

A principal fonte dos dados nesta primeira fase são as normas legais sobre currículo e avaliação e os programas de Educação Física dos diferentes países, sendo uma fase de compilação documental.

A identificação das fontes e a sua verificação, a autorização de utilização das informações a nível regional ou nacional, a fiabilidade da síntese de dados são preocupações de qualidade associadas ao desenvolvimento de um projeto de investigação desta natureza, que integra diferentes realidades e contextos.

O CONTEXTEF recolhe os dados de natureza normativa que regulamentam a Educação Física escolar e está estruturado em duas partes principais. A primeira incide sobre os elementos contextuais e gerais dos diferentes sistemas educacionais. Aqui procuramos uma caracterização de cada contexto nacional, em relação à *composição do sistema de ensino pré-universitário/não superior,* às *condições de desenvolvimento profissional dos professores* e ao *quadro jurídico da avaliação da*

aprendizagem nos vários anos/ciclos de escolaridade. A segunda parte diz respeito à recolha de dados relativos à estruturação específica da Educação Física na escola, em termos de *organização do seu currículo nos diferentes ciclos/anos*, dos *conteúdos ensinados* e das *diretrizes gerais para a avaliação das aprendizagens em Educação Física*.

O questionário inclui ainda uma parte introdutória da identificação dos responsáveis pela recolha de informações em cada país e outra, final, para a introdução de comentários e sugestões para a melhoria do instrumento, esta última com grande relevância para a respetiva validação.

Desta forma, em relação ao quadro apresentado, situamo-nos ao nível das normas oficiais, focalizando o protagonismo da Educação Física na análise empírica e nos seus elementos curriculares estruturantes. Esta é uma abordagem contextualizada e progressivamente mais aprofundada e detalhada que se expressa nos campos de questionamento de cada uma das partes que indicamos em seguida:

A1. Composição do sistema de ensino pré-universitário/não superior

- número de anos de escolaridade;
- ciclos de escolaridade: designação, anos que compreende, idades normais de entrada/saída;
- escolaridade obrigatória: ciclos e anos compreendidos;
- número de estudantes em escolaridade obrigatória;
- número de estudantes matriculados em Educação Física por ano de escolaridade;

A2. Professores

- número de professores em exercício, em geral e em Educação Física, através do ciclo de ensino;
- graus necessários para o ensino, em geral e na Educação Física;
- duração do curso de graduação para o ensino, em geral e na Educação Física;
- estruturação do estágio na carreira que concede grau de ensino, em geral e em Educação Física;
- modelo de entrada na profissão, em geral e em Educação Física;
- modelo de progressão na carreira, em geral e em Educação Física;
- modelo de avaliação profissional, em geral e em Educação Física;
- tipo de vínculo profissional e remuneração mensal dos professores, em geral e na Educação Física;

A3. Quadro jurídico para a avaliação da aprendizagem no ensino pré-universitário/não superior

- conceitos, princípios e normas globais, objeto, funções pedagógicas, agentes do processo, outros efeitos da avaliação;
- grau de intervenção (do professor, do grupo de professores, do centro/escola, do distrito/região) no desenvolvimento do processo de avaliação da aprendizagem (definição de referências, produção de instrumentos, definição de momentos);
- sujeitos que participam da classificação final do aluno em cada ciclo.

B1. Organização do currículo da EF nos diferentes ciclos/anos de ensino pré-universitário/não superior

- designação do(s) sujeito(s) ou dispositivo(s) ministrado(s) pela escola, por ciclo;
- natureza obrigatória do(s) sujeito(s) ou dispositivo(s) ministrado(s) pela escola, por ciclo;
- tempo semanal atribuído (quem determina; minutos totais; proporção do total semanal);
- nível e flexibilidade da decisão quanto ao conteúdo, estratégias/métodos, avaliação, objetivos de aprendizagem, em cada ciclo;
- grau de autonomia de cada professor quanto ao conteúdo, estratégias/métodos, avaliação, objetivos de aprendizado, tempo.

B2. Conteúdo curricular da Educação Física

- princípios orientadores do ensino;
- finalidades e objectivos gerais de cada ciclo;
- diretrizes metodológicas para o desenvolvimento do currículo, em termos de planeamento, estratégias de ensino, estilos de ensino, outras orientações;
- atividades corporais/blocos de conteúdo, índices prioritários e secundários, indicações de sequenciação vertical, em cada ciclo.

B3. Diretrizes gerais para a avaliação da aprendizagem na Educação Física

- definição, princípios, objeto, funções, agentes, efeitos e outras especificidades da avaliação em Educação Física.

Considerando a finalidade do questionário e a natureza diversificada dos dados/respostas solicitadas, optamos por um conjunto variado de tipos de perguntas e tipos de respostas, de acordo com as recomendações de Tuckman e Harper (2012).

REFLEXÕES FINAIS

Nas últimas décadas temos assistido à produção de projetos e de relatórios, por instituições globais, com o consequente estabelecimento de recomendações em torno do problema da atividade física e do correspondente papel da escola. De facto, o problema é global, o que justifica a análise global e uma procura global de formas de clarificar e de propor soluções.

O desenvolvimento de um Observatório desta natureza não será uma iniciativa única no Mundo e é, sabemos, um projeto ambicioso no sentido de conduzir uma investigação com a participação de vários países, com contextos e realidades tão diversificadas. Mas esta diferença é também o seu maior desafio, pela

possibilidade, através da rede INEFC Global, de reunir informação suficientemente alargada para traçar um quadro efetivo da situação da Educação Física e das práticas corporais na escola, no âmbito internacional.

Na discussão sobre a qualidade da Educação Física escolar, a avaliação da aprendizagem é um elemento curricular-chave. Ao incorporar processos de reflexão, de decisão e práticas que envolvem conceções sobre a Educação Física, o aluno ou a qualidade do desenvolvimento corporal, a avaliação tem que lidar com os princípios e quadros distintivos das diferentes filosofias sobre a Educação Física escolar. Por outro lado, é também um indicador da localização desta área de conhecimento e da formação, na matriz educacional de um país, no qual o político e o socialmente reconhecido intervêm, muitas vezes, em formas não muito esclarecedoras do que é realmente desejado.
Entendemos este projeto como uma ponte para a consolidação de uma rede de pesquisa internacional sobre avaliação de Educação Física, que permite, por um lado, o desenvolvimento de uma pesquisa conjunta entre as instituições de ensino superior dos diferentes países, com o fim de melhorar a avaliação em Educação Física e a formação de professores, para determinar boas práticas e para melhorar a qualidade da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

European Commission/Eurydice (2013). *Report. Physical Education and Sport at School in Europe*. Brussels: Eurydice.

Hardman K., Marshall J.J. (2000).*World-wide survey of the state and status of school physical education, Final Report*. University of Manchester.

Hardman, K., & Marshall, J.J. (2008). *World-wide Survey II of School Physical Education*. Final Report. Berlin: ICSSPE.

Onofre, M., Marques, A., Moreira, R., Holzweg, M., Repond, RM., & Scheuer, C. (2012). Physical education and sport in Europe: From individual reality to collective desirability (Part 1). *International Journal of Physical Education, 49* (2), 17-31.

Onofre, M., Marques, A., Moreira, R., Holzweg, M., Repond, RM., & Scheuer, C. (2012). Physical education and sport in Europe: From individual reality to collective desirability (Part 2). *International Journal of Physical Education, 49* (3), 31-35.

Tuckman, B, & Harper, B. (2012). *Conducting Educational Research.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Unesco (2014). *World-wide survey of school Physical Education*. Paris: Unesco.

Unesco (2015). *Educación Física de Calidad.* Paris: Unesco. (disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340s.pdf, consulta de: 11 de fevereiro de 2017).

PROGRAMA ESCUELA ACTIVA - DESARROLLO A TRAVÉS DE LA ACTIVACIÓN FÍSICA Y DEPORTE EDUCATIVO

Arturo Padilla[1]

[1] Instituto de Estudios Superiores para la Docencia y la Educación Física - Programa Escuela Activa

RESUMEN: El Programa Escuela Activa es el resultado de años de investigación, esfuerzo y trabajo en equipo, logrando superar toda clase de obstáculos. Es un programa multidisciplinario para la formación integral de menores, para ser implementado desde preescolar hasta preparatoria, desarrollado por especialistas mexicanos. El contenido didáctico se fundamenta en el juego motor, para favorecer la activación física, la iniciación deportiva, una vida saludable, mejor convivencia y una sociedad más sana. Su estructura comprende diversos materiales impresos y tecnológicos, los cuales contribuyen con el desarrollo del talento de niñas, niños y jóvenes en cada etapa de su desarrollo y crecimiento. Cuenta con una herramienta tecnológica de control Web y Móvil, que coloca a la vanguardia en la teoría y práctica a la educación física y el deporte. Es una solución integral para que los: (1) Alumnos: mejoren sus capacidades físicas, cognitivas y sociales; (2) Docentes: optimicen su intervención apoyados en contenidos didácticos y tecnológicos; (3) Supervisores y directores: aseguren la calidad educativa, utilizando la plataforma Web para el seguimiento y acompañamiento escolar; (4) Autoridades: obtengan datos estadísticos sistemáticos en línea sobre logros académicos por niño, grupo, escuela, estado y país. Alineado a los requerimientos educativos nacionales e internacionales (SEP, OCDE, UNESCO, UNICEF y OMS).

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Juego, Salud, Deporte

ACTIVE SCHOOL PROGRAM - DEVELOPMENT THROUGH PHYSICAL ACTIVATION AND EDUCATIONAL SPORTS

ABSTRACT: The Active School Program is the result of years of research, effort and teamwork, managing to overcome all kinds of obstacles. It is a multidisciplinary program for the integral formation of minors, to be implemented from preschool to high school, developed by Mexican specialists. The didactic content is based on the motor game, to promote physical activation, sports initiation, a healthy life, better coexistence and a healthier society. Its structure includes various printed and technological materials, which contribute to the development of the talent of girls, boys and young people in each stage of their development and growth. It has a technological tool for Web and Mobile control, which places the vanguard in the theory and practice of physical education and sports. It is an integral solution for the: (1) Students: improve their physical, cognitive and social abilities; (2) Teachers: optimize their intervention supported by didactic contents and technological; (3) Supervisors and directors: ensure educational quality, using the platform Web for monitoring and school support; (4) Authorities: obtain systematic statistical data online on achievements classified by child, group, school, state and country. Aligned to the national and international educational requirements (SEP, OECD, UNESCO, UNICEF and WHO).

KEY WORDS: Physical Education, Game, Health, Sport

PROGRAMA ESCOLA ATIVA - DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DA ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTES EDUCACIONAIS

RESUMO: O Programa Escola Ativa é o resultado de anos de pesquisa, esforço e trabalho em equipe, conseguindo superar todos os tipos de obstáculos. É um programa multidisciplinar para a formação integral de menores, a ser implementado desde a pré-escola até o ensino médio, desenvolvido por especialistas mexicanos. O conteúdo didático é baseado no jogo motor, para promover a ativação física, a iniciação esportiva, uma vida saudável, uma melhor convivência e uma sociedade mais saudável. Sua estrutura inclui diversos materiais impressos e digitais, que contribuem para o desenvolvimento do talento de meninas, meninos e jovens em cada etapa de seu desenvolvimento e crescimento. Possui uma ferramenta tecnológica de controle Web e Mobile, que coloca a vanguarda na teoria e na prática da educação física e do esporte. É uma solução integral para: (1) Alunos: aprimorarem suas habilidades físicas, cognitivas e sociais; (2) Professores: otimizarem sua intervenção apoiada em conteúdos didáticos e tecnológico; (3) Supervisores e diretores: garantir qualidade educacional, utilizando a Plataforma Web para monitoramento e apoio escolar; (4) Autoridades: obter dados estatísticos sistemáticos on-line sobre conquistas académicas por criança, grupo, escola, estados e países. Alinhado aos requisitos educacionais nacionais e internacionais (SEP, OCDE, UNESCO, UNICEF e OMS).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Jogo, Saúde, Desporto

INTRODUCCIÓN.

Hablar de la importancia de los niños es común en una sociedad. Frases de todo tipo suelen articularse en torno a la idea de que ellos son el futuro de la humanidad. Sin embargo, autoridades, escuelas y padres de familia solemos estar atrapados en una dinámica en la que el discurso y los hechos no corresponden; mientras tanto, miles de niños y jóvenes ven pasar sus capacidades, talentos, sueños y anhelos, sin esperanza de concretarse. Estamos convencidos de que la formación de los niños es producto de nuestras enseñanzas y del entorno en el que se desenvuelven; por lo tanto, la calidad de las interacciones y el ambiente que les proporcionemos, determinarán la solidez de sus caminos y la factibilidad de sus sueños. En este sentido, creemos que las familias, escuelas e instituciones, debemos actuar propiciando mejores condiciones para su desarrollo.

Para lograr lo anterior, se requieren cimientos educativos y éticos sólidos, que sirvan de base para forjar una sociedad más justa, armoniosa, pacífica, tolerante y también, por qué no, más divertida de la que hoy tenemos. Según Pestalozzi: *"No hay aprendizaje que valga la pena si discrimina y roba la alegría"*.

Si bien es cierto que Juvenal, el poeta romano, hiciera famosa aquella frase de *"Mente sana en cuerpo sano"*, nos atreveríamos a agregar *"Un cuerpo sano solo se desarrolla con una mente sana"*. Por esta razón nuestra propuesta didáctica para una Educación Física, Iniciación Deportiva y Deporte Escolar de calidad, abarca de manera integral al ser humano desde la niñez, adolescencia y hasta la juventud.

El Programa pretende recordar a los padres de familia, profesores de Educación Física, directores de escuela, supervisores y a todos quienes participan en la formación de menores, que la vida es un juego en equipo, que existen equipos que se escogen y otros no; que a veces eres el primero y en ocasiones, el último; pero cuando la responsabilidad, la solidaridad, la sana diversión y el trabajo predominan, cualquier sueño se concreta en una realidad.

Así, la iniciación deportiva y el deporte se convierten en verdaderos elementos potenciadores del desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes, ya que, al ser estrategias y disciplinas de interacción, se traducen en espacios amigables de convivencia, reconocimiento, intercambio, respeto y confianza entre los semejantes.

La poblacion mexicana en la actualidad se ha caracterizado por un sedentarismo creciente debido a malos habitos alimenticios y poco o nulo tiempo dedicado a la ejercitación física, lo que ha dado como resultado un aumento alarmante en el grado de obesidad en los mexicanos; según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el sobrepeso y la obesidad representan el cuarto factor de riesgo más importante de mortalidad en todo el mundo. (Secretaría de Salud, 2016).

Lo más preocupante de este fenomeno, es el impacto que genra de manera significativa en la población infantil, si este problema de salud pública no se atiende en un futuro inmediato, va a representar un gran riesgo en la sociedad imposible de controlar, debido a las enfermedades que la poblacion tendra en edad adulta.

Por lo tanto es de vital importancia fomentar una cultura física en la poblacion infantil y juvenil para que, a traves de actividades en edades propias para la iniciación deportiva, así como en el proceso del deporte escolar, se promueva en los alumnos, la formacion de competencias para la vida y una cultura de vida más saludable.

Para el logro de estas competencias, la Educación Física demanda nuevas formas de intervención docente, que permitan el desarrollo de la corporeidad, la motricidad y la creatividad; con la finalidad de propiciar la construcción de un cuerpo sano, en pleno uso de sus capacidades, habilidades y talentos (competentes) promoviendo una cultura de salud emocional y física, de legalidad e integración familiar (Grasso, 2005).

Entre estas formas de intervención se encuentra el juego, considerado la estrategia didáctica fundamental de la Educación Física, pues a través de él, en los escolares desde las primeras etapas de vida, se van creando las bases para un desarrollo integral y armónico, no solo motriz, sino también en las esferas cognitivas, afectivas y sociales; en un ambiente libre, placentero y espontáneo (SEP, 2011).

En la actualidad se ha perdido la esencia de la diversión, la convivencia, la cooperación, el respeto por las reglas y los oponentes, debido a que en el contexto de la escuela, la actividad física se ha orientado fundamentalmente a los resultados y al rendimiento deportivo; dejando de lado aquellos beneficios que el "Juego" ofrece no solo en el área física; ya que éste es un elemento esencial para el desarrollo cognitivo del alumno, y en especial para resolver situaciones problema en las que él participa, además del interés y la motivación por aprender cada día más.

Es necesario que directivos, profesores y alumnos reconozcan el valor que debe tener en la sociedad actual el juego y el deporte, la necesidad de ambos y sus diferentes manifestaciones, proponiendo estrategias de intervención para que el deporte educativo contribuya con el desarrollo de la motricidad sin perder su carácter lúdico.

Nuestro compromiso, y el de las instituciones con las cuales nos hemos vinculado, es que éste sea solamente el principio de un proyecto que beneficie a la mayor cantidad de niños, adolescentes y jóvenes en Mexico y en otros Paises; iniciando el programa en nuestro país y posteriormente en cualquier parte del mundo.

Figura 1 -Contenido metodológico y tecnológico del PEA

METODOLOGÍA

El Programa Escuela Activa, está integrado por una serie de documentos didácticos (7 programas, 13 guías, ficheros pedagógicos, vídeos, entre otros) (Figura 1) que tienen como finalidad, propiciar el desarrollo integral de los alumnos, brindando al docente las herramientas necesarias para ser más competente en la tarea educativa; a partir de una metodología innovadora en la cual, la práctica del deporte no implique mecanización, sino que haga reflexionar al menor, y motive en él la búsqueda de respuestas y desarrollo de soluciones. (SEP, 2009)

La estructura curricular de los Programas, se constituye a partir de propósitos, competencias, orientaciones didácticas para su implementación, organización de los contenidos de aprendizaje en unidades y secuencias didácticas, en las que se describen las formas de implementación en el contexto escolar, desde preescolar hasta el nivel medio superior.

Éste programa es una herramienta didáctica para los educadores físicos, docentes en general y entrenadores deportivos, con una organización pedagógica muy accesible, que les permite una intervención acorde a las necesidades del actual sistema educativo nacional.

El Programa Escuela Activa, propone estrategias didácticas y contenidos que propicien el desarrollo integral de los educandos, a partir los siguientes propósitos.

***Que el docente**:*

- Desarrolle los patrones básicos de movimiento, las habilidades y destrezas en los menores de acuerdo a su edad para la resolución de problemas motrices y toma de decisiones en un ámbito deportivo.
- Promueva la iniciación deportiva y el deporte educativo en la población escolar, respetando los procesos y periodos de desarrollo de los estudiantes con actividades en las que se favorezca la sana convivencia.
- Impulse la formación del educando a través de programas deportivos que contribuyan con la construcción de la motricidad, en un ambiente que promueva la salud, la legalidad y la integración familiar.
- Realice diferentes actividades en las cuales se fomente el desarrollo de la motricidad, la construcción de la corporeidad, así como una actitud positiva hacia las prácticas deportivas.
- Reconozca los fundamentos técnicos y tácticos de cada especialidad deportiva y promueva en el alumno el sentido del juego limpio, la cooperación, la solidaridad y la honestidad como una forma de relación e integración.

Las competencias que se proponen desplegar con el Programa Escuela Activa, basadas en su diseño curricular son:

- El desarrollo de la acción motriz en el juego y la iniciación en el deporte.
- La comunicación como base del desarrollo del trabajo en equipo.
- Los valores elementos fundamentales para la convivencia.
- El juego, la iniciación deportiva y el deporte escolar acciones esenciales para una vida saludable.

La organización didáctica de los Programas, para una mejor clasificación se ha dividido en ciclos, que van desde primaria hasta bachillerato, tomando como referencia las etapas del desarrollo psicosocial y físico de los educandos, agrupando cada ciclo en dos grados escolares, como a continuación se describe:

- **Ciclo Preescolar** (1°, 2° y 3° grados);
- **Primer ciclo** (1º. y 2º grados de Primaria);
- **Segundo ciclo** (3º. y 4º grados de Primaria);
- **Tercer ciclo** (5º. Y 6º. grados de Primaria);
- **Cuarto ciclo** (1º. Y 2º. Grados de Secundaria);
- **Quinto ciclo** (3er. Grado de Sec. y 1° de Prepa.);
- **Sexto ciclo** (2° y 3er. Grados de Bachillerato;

De acuerdo con lo anterior, se definen las finalidades específicas para cada ciclo y en cada uno de los deportes que integran los Programas.
El contenido del Programa Escuela Activa y su organización pedagógica se describe en el siguiente esquema (Figura 2):

Implementación de los ciclos y unidades didácticas de acuerdo a las etapas de desarrollo de los alumnos.

Todas las actividades de iniciación deportiva y deporte escolar requieren de una metodología organizada y secuenciada, en las cuales se manifiesten la variedad de situaciones motrices sin olvidar las situaciones de juego. Para la implementación de las secuencias didácticas y las sesiones de trabajo para cada ciclo escolar, es necesario que el docente tome en cuenta las siguientes consideraciones:

- **La seguridad en el medio ambiente:** Es importante establecer criterios de confianza y seguridad de los niños y jóvenes al participar en las actividades.
- **La utilización de la variabilidad de la práctica:** Para obtener diferentes respuestas se deben proponer diversos estímulos. En el espacio o área de trabajo, en el tiempo, en los implementos y la intercomunicación con sus compañeros; para ello los principios de la variabilidad son elementos fundamentales.
- **Los recursos didácticos:** Deben ser variados en función del espacio con el que se cuenta, el número de alumnos, el ciclo escolar, el propósito, etcétera.
- **Diseño de actividades afines para todos:** Sera necesario propiciar que todos los alumnos participen al máximo en las actividades y en condiciones de seguridad que reduzcan el temor de niños y jóvenes hacia los retos planteados.
- **Las estrategias de trabajo**: Deben ser acorde con los aprendizajes esperados, edad e intereses de los niños y a las características del contexto y del grupo.

Figura 2 - Contenido y organización didáctica del PEA

- **Evaluación diagnostica:** Es necesario verificar el nivel inicial de los alumnos, sobre todo en su desarrollo motor, en cada unidad didáctica se considerará la aplicación de una evaluación inicial.
- **Actividades sugeridas:** Las actividades propuestas por el docente deben suponer un esfuerzo adicional, hacer cada vez más complejas las actividades y observar su capacidad para resolver situaciones, tanto cognitivas como motrices.
- **La colaboración y el trabajo en equipo:** Estimular en todo momento la colaboración, en el trabajo individual como en el colectivo, propiciar el compañerismo, el respeto y la ayuda de otros.
- **Tiempos perdidos:** El docente debe evitar al máximo los tiempos de espera para poder participar en la sesión, las largas filas o las actividades con poca intensidad (actividades pasivas).
- **Los materiales:** Los recursos materiales deben ser lo más variado posible, garantizar que todos los alumnos puedan utilizarlos en cualquier momento de la sesión.
- **La comunicación e interacción:** Debe propiciarse permanentemente, es decir, provocar en los alumnos la participación y exposición, dar opción a que opinen acerca de sus ideas o formas de hacer las cosas. Cuando lo aprendido se platica, adquiere mayor significado.

La planeación estratégica, del Programa está centrada en favorecer el posicionamiento y desarrollo de los ámbitos educativo, social y de salud pública, a partir de los siguientes procesos:

- Abatir el rezago educativo, mejorando las condiciones de convivencia en el ámbito escolar, lo que transversalmente impactará, en la salud, favoreciendo la cultura de la legalidad a través de la promoción de valores tanto en la escuela como en los contextos familiares (Schmelkes, 2004).
- Coadyuvar al posicionamiento de los aprendizajes clave a partir de la estimulación cognitiva, física, afectiva, emocional y social.
- Posicionar a los alumnos de Educación Básica en un nivel superior en las pruebas estandarizadas educativas, a partir de un trabajo conjunto con los diferentes agentes educativos y de gobierno.
- Proporcionar datos estadísticos confiables que permitan al gobierno y directivos, conocer desde las escuelas las condiciones diagnósticas de los alumnos, en los ámbitos cognitivo, físico y social y trabajar sistemáticamente para mejorarlos y monitorearlos permanentemente para mostrar los resultados a la sociedad.

El Contenido tecnológico del Programa Escuela Activa.

El Programa apoya su operación en el Sistema Automatizado de Control (SAC) Web y Móvil (figura 3); fue creado para favorecer a los diferentes agentes educativos (*docentes, atp´s, directivos y supervisores*), con la finalidad de facilitar su intervención en las escuelas de Educación Básica, a partir de diversas estrategias que faciliten el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
El SAC se organiza a partir de un dispositivo móvil (tableta) que permite tener a la mano una base de datos en la cual estén disponible todos los recursos didácticos (programas, guías, videos planificaciones, secuencias pedagógicas, la información general de sus alumnos, grupos, y escuelas, entre otras funciones). Este aparato digital se sincroniza a una web especialmente diseñada para el seguimiento y acompañamiento de los procesos educativos, administrativos y reportes periódicos, requeridos por cualquier autoridad en tiempo y forma.
La Plataforma web, se basa en una plataforma comercial y de modalidad virtual que ha sido adaptada al modelo educativo y deportivo de la educación física y a la metodología del Programa Escuela Activa, la cual se puede consultar en https://www.programaescuelaactiva.com/.
Dispositivo móvil, incluye programa de software a través de una tableta o cualquier celular con Sistema Operativo Android, en el cual se almacenan los contenidos, evaluaciones y lo relacionado con los procesos administrativos.

Principales beneficios del uso del contenido tecnológico:

- Permite tener a la mano los recursos didácticos para la intervención docente, el seguimiento y la evaluación de los participantes en el programa;
- Facilita el seguimiento de aquellos alumnos con barreras para el aprendizaje con o sin discapacidad;
- Almacena los avances logrados por los alumnos disponiendo en todo momento de forma fácil y dinámica, el proceso de la evaluación de cada alumno a lo largo del ciclo escolar;
- Permite acceder de forma inmediata al grado, grupo, unidad didáctica y sesión en la cual se realiza la intervención docente;
- Presenta un sistema de evaluación que responde a las necesidades de los docentes, proponiendo para ello, en cada unidad didáctica, aprendizajes esperados como principal referente para valorar la adquisición de competencias de los alumnos, así como indicadores de desempeño;
- Entrega de forma ágil e inmediata un historial de evaluaciones y calificaciones a lo largo del ciclo escolar.

- Reconocer la importancia de la Educación Física

Figura 3 -Sistema Automatizado de Control Web y Móvil

El Programa Escuela Activa es una solución didáctica organizada sistemáticamente para que:

- **Los Alumnos:** mejoren sus capacidades físicas, cognitivas y sociales.
- **Los Docentes:** mejoren su intervención apoyados en los contenidos didácticos y tecnológicos.
- **Los Supervisores y directores:** aseguren la calidad educativa utilizando la plataforma tecnológica del PEA vía el Semáforo Educativo para el seguimiento y acompañamiento escolar.
- **Las Autoridades:** Obtengan datos estadísticos sistemáticos en línea sobre los logros académicos por niño, grupo, escuela, profesor, estado y país.

RESULTADOS.

Las evidencias obtenidas durante los años de implementación del Programa Escuela Activa, han demostrado que los recursos didácticos y tecnológicos del programa, han brindado al docente las herramientas necesarias, para ser más competente en la tarea educativa; favoreciendo el desarrollo de los estudiantes. El Programa se implementó a partir del 2010 en 23 estados de la república mexicana, en los niveles educativos de preescolar a secundaria, proporcionando un seguimiento y acompañamiento sistematizado para el fortalecimiento de docentes, atp´s y directivos con la finalidad de:

- Proporcionar información general sobre la metodología del programa, el sustento pedagógico que la fundamenta y las características de su propuesta didáctica para su implementación en las escuelas participantes.
- Reflexionar sobre la importancia de planificar y evaluar en función de sus diferentes contextos.
- Reconocer la importancia de la Educación Física en la Ruta de Mejora Escolar para coadyuvar con el logro de los objetivos y metas que establece el colegiado hacia la calidad educativa.
- Utilizar la tecnología Web y Móvil para la organización y desarrollo de las sesiones de acuerdo a las características de su nivel educativo.

EVIDENCIAS GRÁFICAS Y DOCUMENTALES DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA.

Tabla 1 -Resultados de la capacitación e implementación del programa

Concepto	Totales	Resultado	Porcentaje
Docentes capacitados en el Programa (Todos los estados, Ciclo 2010 a la fecha)	2800	2800	100%
Alumnos beneficiados por el Programa (Todos los estados, Ciclo 2010 a la fecha)	996	996000	100%
Escuelas participantes en el Programa (Todos los estados, Ciclos 2010 a la fecha).	2500	2500	100%
Docentes adscritos a escuelas y en el Programa (Todos los estados, Ciclos 2010 a la fecha) que han ingresado al Sistema Automatizado de Control (SAC)	2800	2352	84%

Tabla 2 -Reporte de los procesos de la intervención docente.

Concepto	Totales	Resultado	Porcentaje
Docentes que diseñaron Planeación de Unidad Didáctica.	2352	1529	65%
Docentes que diseñaron Planes de Sesión.	2352	1458	62%
Docentes que realizaron Pase de lista.	2352	1928	82%
Docentes que realizaron Evaluación diagnóstica.	2352	447	19%

Tabla 3 -Tipos y períodos de aplicación de las evaluaciones del Programa

Períodos/ Evaluaciones	Agosto-Septiembre	Octubre-Noviembre	Diciembre -Enero	Febrero -Marzo	Abril-Mayo-Junio
Unidad Didáctica	*Bloque 1*	*Bloque 2*	*Bloque 3*	*Bloque 4*	*Bloque 5*
Evaluación de Impacto PEA	X		X		X
Evaluación del PDN	X	X	X	X	X
Evaluación de Activación Física	X		X		X
Evaluación de Aprendizajes de Disciplinas	Al Inicio, Durante y al final de cada Bloque de contenidos (Diagnostica, Intermedia y Final)				

Todas las evaluaciones se describen de manera gráfica, para que los diferentes actores educativos (Supervisores, Directores, Docentes, etc.), las puedan obtener inmediatamente y visualizar el crecimiento de los alumnos en cada uno de los indicadores evaluados.

INDICADORES DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO Y RESULTADOS OBTENIDOS.

El seguimiento de los resultados del Programa Escuela Activa, se realiza a partir de once indicadores, que el docente valora de acuerdo a los comportamientos y desempeños que manifiestan los estudiantes durante las sesiones, identificando los avances en el ámbito cognitivo, físico y social. Con lo cual se fundamentan las aportaciones del programa al desarrollo motriz, los logros académicos, la convivencia escolar y la salud. También se muestra la valoración del docente sobre el uso e implementación del Programa (Tabla 4).

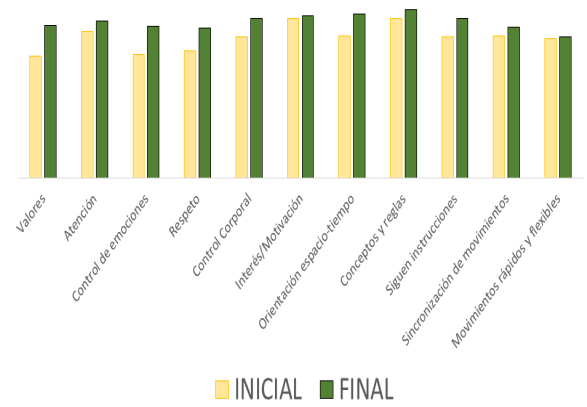
Tabla 4 - Resultados de la evaluación de impacto del Programa en los alumnos

	Indicadores	Puntaje			
		Inicial		Final	
	Alumnos	Indicador	Área	Indicador	Área
1	Valores	4.39	**Social**	4.74	**Social**
2	Atención	4.67	4.48	4.79	4.74
3	Control de emociones	4.41		4.73	
4	Respeto	4.45		4.71	
5	Control Corporal	4.61	**Cognitiva**	4.82	**Cognitiva**
6	Interés/Motivación	4.82		4.85	4.85
7	Orientación espacio-tiempo	4.62	4.70	4.87	
8	Conceptos y reglas	4.82		4.92	
9	Siguen instrucciones	4.61		4.82	
10	Sincronización de movimientos	4.62	**Física** 4.61	4.72	**Física** 4.67
11	Movimientos rápidos y flexibles	4.59		4.61	

Tabla 5 - Resultados de la valoración sobre la aprobación e implementación del Programa por los docentes

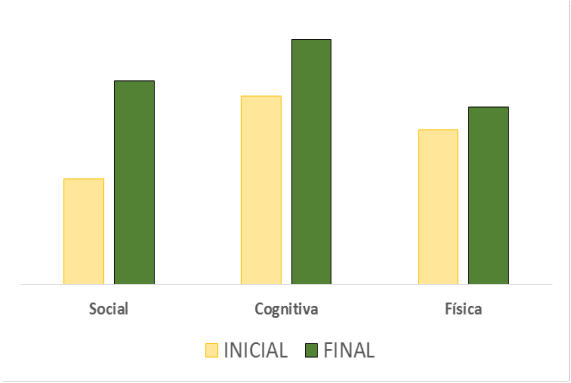
	Docentes	Inicial	Final
1	Aceptación del Programa Escuela Activa.	4.39	4.74
2	Implementación del Programa Escuela Activa.	4.67	4.79
3	Uso de la tecnología del Programa Escuela Activa.	4.41	4.70
4	Contenidos Metodológico del PEA Y uso de la tecnología.	4.45	4.71

Mínimo = 0 Máximo = 5



Mínimo = 0 Máximo = 5

Figura 4 - Resultados de la evaluación inicial y final de los indicadores de impacto del Programa en los alumnos



Mínimo = 0 Máximo = 5

Figura 5 - Resultados de la evaluación inicial y final de los avances en el ámbito cognitivo, físico y social en los alumnos

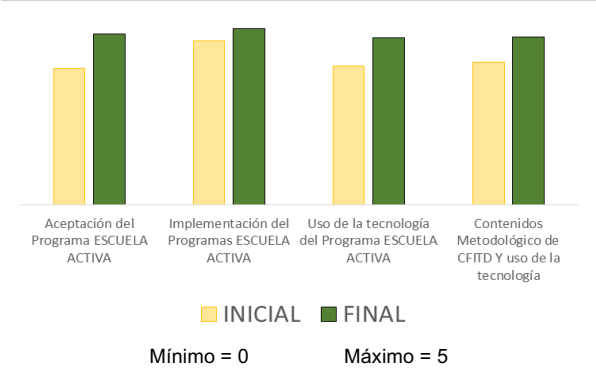


Figura 6 - Resultados de la valoración inicial y final de la aprobación e implementación del Programa por los docentes

BENEFICIOS DEL USO DEL PROGRAMA EN LA ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

La evaluación consistió en realizar una encuesta al 11% de los docentes que implementan el Programa. Para identificar los *beneficios de ahorro en tiempo* que las herramientas tecnológicas ofrecen durante el diseño de una unidad didáctica, las actividades administrativas de escritorio (planificación de la enseñanza, diseño de instrumentos de valoración, procesos de evaluación, asignación de calificaciones, etc.) y las actividades técnico pedagógicas en la sesión de Educación Física, como el pase de lista y la evaluación.

La encuesta contemplo las siguientes preguntas:

1. Cuántas horas utiliza para planear una unidad didáctica o bloque de estudio? Antes y después del uso del PEA.
2. ¿Cuántas horas o minutos utiliza para hacer un plan de clase? Antes y después del uso del PEA
3. ¿Cuántos minutos de la clase utiliza para el Pase de lista? Antes y después del uso del PEA
4. ¿Cuántas horas o minutos utiliza para diseñar una rúbrica para evaluar? Antes y después del uso del PEA
5. ¿Cuántas clases utiliza para evaluar a un grupo de aproximadamente 30 alumnos? Antes y después del uso del PEA
6. Después de haber evaluado, ¿cuántas horas utiliza para sacar las calificaciones de un grupo de 30 alumnos? Antes y después del uso del PEA
7. ¿Cuánto tiempo utiliza para consultar bibliografía y otros recursos didácticos en internet, libros o una biblioteca? Antes y después del uso del PEA

Tabla 6 - Resultados del uso del Programa en la organización y desarrollo de las sesiones de Educación Física[1]

Actividad administrativa o técnico pedagógica	Minutos haciéndolo a mano	Minutos utilizados con el PEA	Ahorro en minutos al bimestre
¿Cuántas horas o minutos utiliza para hacer una unidad didáctica?	99´	23’	76’
¿Cuántas horas o minutos utiliza para hacer un plan de sesión? (8 planes de sesión en un bloque/bimestre	328’	128´	200’
¿Cuántos minutos de su clase utiliza para el Pase de lista? Por 20 días.	96’	48’	48’
¿Cuántas horas o minutos utiliza para diseñar una rúbrica para evaluar? Por bloque/bimestre	37’	0’[1]	37’
¿Cuántas clases utiliza para evaluar a un grupo de aproximadamente 30 alumnos? Por bimestre	140’	50’	90’
Después de haber evaluado, ¿cuántas horas utiliza para sacar las calificaciones de un grupo de 30 alumnos? Por bloque/bimestre	51’	0’[2]	51’
¿Cuánto tiempo utiliza para consultar bibliografía y otros recursos didácticos en internet, libros o una biblioteca?	141’	5’	136’
Tiempo utilizado en Actividades de Organización-Escritorio	656´	156´	500´
Tiempo utilizado durante el desarrollo de la sesión de E. Física	236´	98´	138´
Tiempo total utilizado durante la organización y desarrollo de un Bloque de estudio por docente (2 meses).	892´= 14.86 horas	254´= 4.23 horas	638´= 10.63 horas

Cantidades expresadas en minutos

La eficiencia generada favorece la calidad de la intervención docente, el acompañamiento del equipo de ATP´s y el seguimiento que las autoridades puedan brindar.

ENCUESTA REALIZADA A PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES DE AULA, SOBRE LOS APRENDIZAJES OBTENIDOS POR LOS ALUMNOS DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA.

La evaluación se realizó con la finalidad de identificar los logros obtenidos en situaciones como la conducta, comportamiento, habilidades motrices, actitudes y trabajos escolares, entre otros. Con los siguientes resultados:

[1] Esta cantidad de minutos se debe a que el instrumento ya está diseñado, el docente no invierte tiempo en ello.

[2] Esta cantidad de minutos se debe a que el instrumento ya está diseñado, el docente no invierte tiempo en ello.

Resultados estadísticos de la encuesta realizada a Padres de Familia, sobre los aprendizajes obtenidos por los alumnos dentro y fuera de la escuela.

OPINIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA 1ª EVALUACIÓN

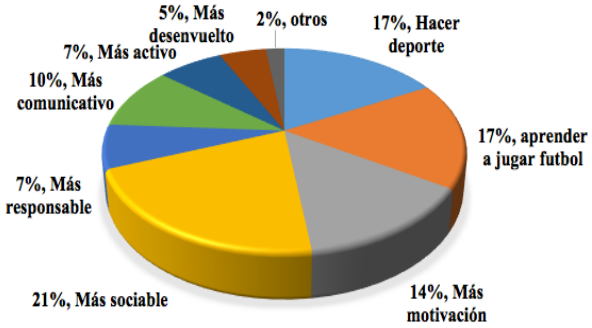


Figura 7 - ¿Observó usted algún cambio en la conducta de su hijo(a)?

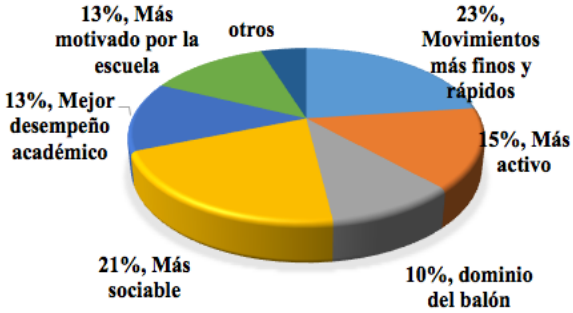


Figura 8 -¿Observó en su hijo(a) mayores destrezas?

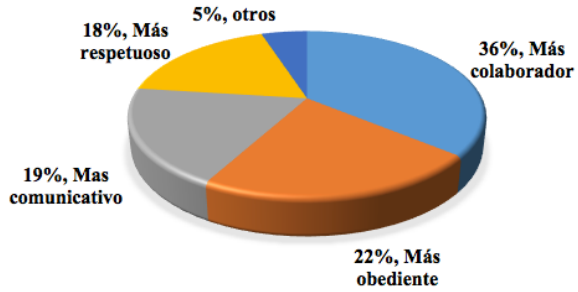


Figura 9 - ¿Cuál fue su percepción sobre la actitud de su hijo en casa?

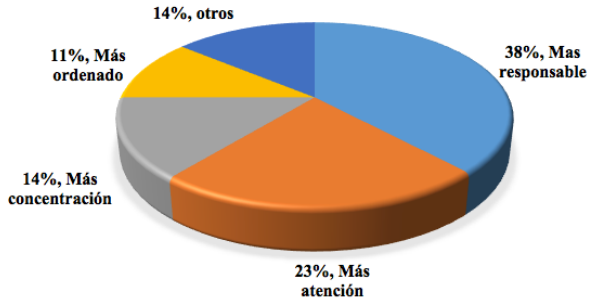


Figura 10 - ¿Cuál fue su percepción respecto a su participación en los trabajos escolares?

RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A MAESTROS DE AULA

La evaluación se centró en identificar habilidades motrices, actitudes y trabajos escolares, sobre los aprendizajes obtenidos por los alumnos.

1ª EVALUACIÓN:

¿Qué cambios significativos observó usted? En:

- **El Desarrollo psicomotor**
  Mejoró la coordinación psicomotora, sobre todo en la escritura.
- **La Socialización**
  Se observó mayor colaboración entre alumnos, mayor respeto de unos a otros y una mayor comunicación en general, trabajo en equipo más coordinado y equitativo.
- **El Aprovechamiento escolar**
  Se observó un avance relativo en cuanto al aprovechamiento escolar. La tendencia es a mejorar. En algunos casos el avance fue significativo. Con mayor tiempo de aplicación del programa se tendrán mejores resultados académicos. Generó interés por las clases.
- **La Autorregulación**
  Mayor calma y tranquilidad en el trabajo en clase, mayor respeto por las niñas y mejor conveniencia en general.

2ª EVALUACIÓN:

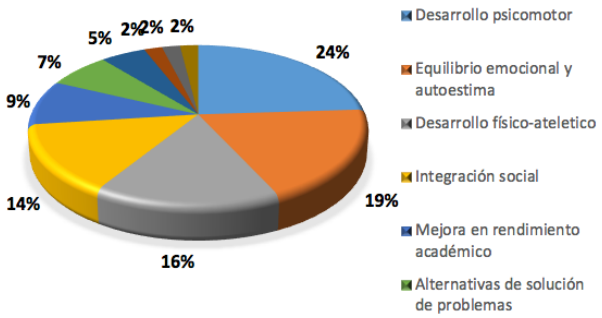


Figura 11 - ¿Qué cambios significativos observó usted?

SEMÁFORO DE DESEMPEÑO EDUCATIVO

Figura 12 – Protocolo para el aseguramiento de la calidad educativa

Los resultados de la implementación de los diferentes programas y procesos del Programa Escuela Activa, se describen en el Semáforo de desempeño Educativo, con la finalidad de ubicar a los docentes y escuelas en un nivel del proceso didáctico, para promover la mejora continua, el planteamiento de estrategias de asesoría y acompañamiento; para que en un trabajo coordinado entre las Instituciones y el PEA se logren los propósitos deseados para una educación física de calidad.
En la gráfica se presenta la descripción de los niveles de desempeño del Semáforo Educativo PEA (Figura 12).

VERDE ALTO	Docentes que realizan evaluaciones de aprendizaje e impacto en tiempo y forma.
VERDE BAJO	Docentes que realizan evaluación diagnóstica de los aprendizajes esperados.
AMARILLO	Docentes que diseñaron unidades didácticas, de sesión, y que llevan el seguimiento de sus alumnos (pase de lista).
ROJO	Docentes inscritos en plataforma con datos específicos personales, de escuelas y alumnos.

Figura 12 - Semáforo Educativo PEA

CONCLUSIÓN/REFLEXIÓN FINAL

Los resultados obtenidos de las sesiones, entrevistas y registro de observación nos permiten afirmar que la metodología del Programa Escuela Activa incide favorablemente en el comportamiento de los alumnos que participan en las sesiones de Educación Física.
Aun cuando se obtuvieron datos cuantitativos, consideramos destacar los casos de éxito que señalaron los docentes que lo implementaron, los cuales conviven a diario con los alumnos, y son quienes perciben los cambios en su cotidianeidad, está información fue obtenida de los instrumentos utilizados, con lo cual identificamos los avances presentados por los estudiantes.
Los padres de familia reconocieron la iniciativa en los alumnos, y destacaron su satisfacción por el programa, argumentando que éste iba más allá de ser una actividad, pues representa para cada alumno el contexto ideal para favorecer la integración grupa. Señalaron que cada día existía la necesidad de compartir en casa los conocimientos y habilidades aprendidos.

Los resultados de las evaluaciones de impacto (alumnos y docentes) y los valores del reporte estadístico del uso de la tecnología obtenidos en el ciclo escolar 2016-2017, ratifican al Programa como un recurso didáctico que brinda solidez y fortalece la intervención docente en educación física, contribuyendo a la calidad educativa de las escuelas en las cuales se está implementando. Contribuyendo para que los estudiantes logren desenvolverse en ambientes seguros de aprendizaje en las sesiones de clase y en su vida cotidiana
Se están realizando convenios de colaboración académica y de investigación con universidades de gran prestigio en México, como la Facultad de Organización Deportiva de la UANL, para que al concluir los alumnos sus planes de estudios cuenten con recursos didácticos afines a los requerimientos vigentes en el Sistema Educativo Nacional.
Esto puede replicarse en Instituciones formadoras de docentes de otros países y favorecer su inclusión al mercado laboral.
La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha hecho un llamado a la acción para que los Gobiernos tomen medidas políticas con el fin de garantizar que la Educación Física no sea desplazada de los currículos escolares y que se sigan promoviendo el desarrollo y la implementación de una Educación Física de Calidad inclusiva en todos los contextos sociales (UNESCO, 2015).
Para contribuir con el logro de esta finalidad el Programa Escuela Activa está consolidando una alianza de colaboración con la UNESCO, con el objetivo de contribuir con el desarrollo de competencias cognitivas, físicas, sociales e intelectuales. Al mismo tiempo, ser un aliado para el fortalecimiento del tejido social en escuelas en situación de vulnerabilidad, a partir de fomentar hábitos para la actividad física, una sana convivencia, el trabajo en equipo, la formación en valores y, en suma, contribuir a una Educación Física de Calidad. A partir de las siguientes acciones:

- Proponer estrategias didácticas que contribuyan a que los distintos actores del sistema educativo desarrollen acciones que permitan el logro de las metas educativas nacionales e internacionales;
- Realizar un Foro de expertos para actualizar la visión que existe en México sobre la Educación Física y su integración en el Nuevo Modelo Educativo;
- Sistematizar prácticas y procesos pedagógicos innovadores en una muestra de 10 escuelas durante el ciclo escolar 2017-2018, sobre la aplicación del programa Escuela Activa en México para identificar fortalezas y áreas de oportunidad;
- Desarrollar una guía de estrategias didácticas innovadoras para una educación de calidad (multimedia), que describa los resultados, acciones, procesos, que se propone lograr a partir de la implementación del Programa Escuela Activa en México y otros países.

RESULTADOS ESPERADOS

Que las autoridades educativas federales y estatales incorporen la metodología de enseñanza del Programa Escuela Activa, en todas las escuelas de Educación Básica, como una herramienta didáctica que coadyuve con una mejor intervención docente.
Generar conocimiento actualizado sobre la relevancia de la Educación Física de Calidad para favorecer un desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes.
Consolidar una guía metodológica multimedia para las escuelas, con base a los resultados obtenidos de la implementación del Programa Escuela Activa para las escuelas de educación pública en el país y la región.
EL **Programa Escuela Activa,** se ha consolidado en los últimos dos ciclos escolares, como una recurso didáctico y tecnológico fundamental de apoyo al docente, implementándose actualmente en 23 estados de la República Mexicana, en 2,500 escuelas, capacitado en la metodología a 2,800 maestros y favoreciendo aproximadamente a 996,000 estudiantes de Educación Básica del País.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blázquez, D y otros (1995). "La iniciación deportiva y el deporte escolar". Barcelona: INDE.

Capel, Susan y Jean Leah, (2002). “Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades”. México: SEP.

Grasso, Alicia. (2005). “Construyendo identidad corporal”. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SICCED 2006. “Manual de entrenadores de Atletismo” Nivel 3. México: CONADE.

Schmelkes, Sylvia (2004). “La Formación de Valores en Educación Básica”. México: SEP.

SEP (2009). Programas de Estudio 2009. Primer grado. Educación Básica. Primaria, (DGDC), México: SEB.

SEP (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Educación Física, (DGDC). México: SEB.

SEP (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer Grado, (DGDC). México: SEB.

Secretaría de Salud, 2016. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, (ENSANUT MC, 2016). México, INSP.

UNESCO 2015. Educación Física de Calidad (EFC). Guía para los Responsables Políticos. París Francia. UNESCO.

Velázquez, Carlos (2006). “Educación Física para la paz. De la teoría a la práctica diaria”. Madrid: Miño y Dávila editores, La Peonza Publicaciones.

PROJETO PITE - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E PERSPETIVAS DE ENSINO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA VISÃO INTERNACIONAL

Paula Batista[1], Elsa Silva[2], José Luís Aparício[3]

[1]Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – CIFID²D; [2]Faculdade de Ciências o Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra - CIDAF; [3]Universidad de Valladolid

RESUMO: A formação de professores, enquanto prática social histórica (Cochran-Smith & Villegas, 2015), tem sido alvo de múltiplas transformações, sendo uma das mais recentes a resultante da adaptação ao processo de Bolonha. Paralelamente, a profissão de professor tem-se debatido com o aumento exponencial da carga burocrática e uma maior responsabilização e controlo público da profissão (Day, Flores & Viana 2007), aportando renovadas identidades profissionais. Face a este quadro, este projeto tem como propósito central aceder ao valor e significado atribuído pelos intervenientes à formação inicial, enquanto espaço de construção da identidade profissional e aprendizagem do exercício da profissão. Este materializa-se no contexto internacional no âmbito da formação de professores de Educação Física, mais incisivamente no estágio profissional, que é entendido como um espaço formativo de excelência na formação dos futuros professores (Chepyator-Thomson & Liu, 2003). O projeto é bietápico, uma fase extensiva em que participarão todos os países aderentes e uma intensiva com um grupo mais restrito de participantes. O desenho metodológico é misto na tentativa de captar diferentes perspetivas do fenómeno em estudo. É expectável caraterizar os programas de formação de professores, efetuar publicações nacionais e internacionais e elaborar um livro de boas práticas na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Identidade Profissional; Supervisão; Educação Física.

PROFESSIONAL IDENTITY AND TEACHING PERSPECTIVES CONSTRUCTION IN TEACHER EDUCATION: AN INTERNATIONAL OVERVIEW

ABSTRACT: Teacher education, as a historical social practice (Cochran-Smith & Villegas, 2015), has been object of multiple transformations, and one of the most recent was the result of Bologna process adjusting. In parallel, teacher profession has been debated with the exponential increase of the bureaucratic load and greater accountability and public control of the profession (Day, Flores & Viana 2007), bringing renewed professional identities. In this framework, the main purpose of this project is to capture the value and meaning attributed by the participants to the initial education, as a space for the construction of professional identity and profession learning. It is an international project in Physical Education teacher education context, more incisively at the practicum training, which is understood as an excellence formative space within the training of future teachers (Chepyator-Thomson & Liu, 2003). The project his structured in two-stage, an extensive in which participate all countries involved and an intensive phase with a smaller group of participants. The methodological design is mixed in an attempt to capture different perspectives of the phenomenon under study. It is expected to characterize teacher training programs, carry out national and international publications and develop a book of good practices in teacher education.

KEY WORDS: Teacher Education; Profesional Identity; Supervision; Physical Education.

PROYECTO PITE – CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO: UNA VISIÓN INTERNACIONAL

RESUMEN: La formación del profesorado, en tanto práctica social histórica (Cochran-Smith & Villegas, 2015), ha sido objeto de múltiples transformaciones, siendo la más reciente en Europa la resultante de la adaptación al proceso de Bolonia. A la vez, para el ejercicio de la profesión docente se apunta hacia un aumento de la carga burocrática y un mayor control público (Day, Flores & Viana 2007), lo que aporta renovadas identidades profesionales. En este escenario, analizar la contribución de la formación inicial del profesorado, se asume como un aspecto esencial para la mejora de las prácticas formativas, entendidas como espacios formativos por excelencia en la formación de los futuros profesores (Chepyator-Thomson & Liu, 2003). El proyecto se estructura en dos fases, una fase extensiva en la que participarán todos los países participantes en el mismo, y una intensiva, restringiendo el grupo de participantes. Se busca seguir un método mixto a fin de captar las diferentes perspectivas para poder acceder a una mejor comprensión del fenómeno objeto de análisis. Se pretende caracterizar los programas de formación del profesorado, efectuar publicaciones nacionales e internacionales y publicar un libro de buenas prácticas para la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Formación de Profesorado; Identidad Profesional; Supervisión; Educación Física

Introdução

As transformações ocorridas ao longo da última década nos programas de formação de professores (nomeadamente as decorrentes da implementação do Processo de Bolonha), que marcaram o contexto europeu e que se foram disseminando para outros continentes, associadas às alterações da profissão (intensificação da componente burocrática, bem como por uma maior responsabilização e controlo público da profissão) (Day, Flores, & Viana 2007), apontam para a necessidade de inspetar não apenas o modo como os processos de formação estão a decorrer, mas também acerca do seu contributo para o aprender a ser professor. Neste âmbito, e no contexto dos programas de formação de professores de Educação Física, O'Sullivan (2014) advoga que estes têm que ajudar os professores a tomar decisões sobre a melhor forma de apoiar a aprendizagem dos futuros professores sobre a profissão e o ensino da Educação Física, preparando-os para os desafios que as escolas presentemente enfrentam.

Neste quadro, importa que as instituições de formação de professores encontrem novos modos de estruturar os percursos formativos, especialmente do estágio profissional, que é considerado um espaço formativo de excelência (Chepaytor-Thompson and Lyu 2003) com desafios permanentes (Kemmis et al., 2014), para que a nova identidade profissional docente em eclosão seja incorporada e que o círculo vicioso de perspetivas de ensino centradas no professor, que ainda hoje tende a prevalecer, se quebre.

É neste contexto que a temática da construção da identidade profissional, entendida como uma interface entre as experiências pessoais dos professores e do contexto social, cultural e institucional do quotidiano (Jurasaite-Harbison 2005), e o valor da formação inicial para os futuros professores, ganham pertinência investigativa. Assim, o propósito central do presente projeto é aceder ao valor e significado atribuído pelos intervenientes à formação inicial, enquanto espaço de construção da identidade profissional e aprendizagem do exercício da profissão. A perceção, experiências e práticas dos diferentes intervenientes ao longo da formação inicial (estudantes, professores e orientadores da escola) serão considerados.

De forma a responder ao propósito central foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa:

1) Como é que se aprende a ser professor?
2) Qual o valor atribuído pelos estudantes, professores e orientadores às diferentes componentes da formação inicial?
3) Como é vivida e interpretada a experiência de ser professor estagiário no contexto da formação inicial?
4) Que perspetivas de ensino e aprendizagem prevalecem no contexto da formação inicial?
5) Como é que os estudantes constroem a sua identidade profissional e as perspetivas de ensino ao longo da formação inicial?
6) Que arquitetura da prática de orientação prevalece nos contextos do Estágio Profissional e qual o seu contributo para a construção da Identidade Profissional e perspetivas de ensino dos estudantes?

QUADRO TEÓRICO

Identidade profissional do professor

A identidade profissional do professor envolve crenças, valores e emoções dos professores em relação ao ensino e ao ser professor (Day et al. 2006). Dubar (1997) enfatiza que esta é o resultado de um processo biográfico e relacional, sendo influenciada pela formação inicial, pela socialização profissional, pelas experiências prévias, pelas histórias de vida e resultados de relações estabelecidas com outros, nomeadamente os orientadores. Por sua vez, sustentados numa perspetiva sociocultural, Sfard and Prusak (2005) referem que a identidade profissional do professor se relaciona com a aprendizagem e o tornar-se professor num determinado contexto. De facto, e não obstante ser clara a coexistência de perspetivas, é geralmente aceite que a identidade profissional do professor: 1) é de natureza multifacetada e dinâmica; 2) é um processo em contínuo, não estável e em constante transformação; 3) envolve a pessoa e o contexto; 4) implica subidentidades que devem ser balanceadas para evitar conflitos entre elas e 5) compreende capacidade de agenciamento, porquanto os professores devem seguir os seus princípios em função do tipo de professores que pretendem tornar-se (Beijaard, Meijer, and Verloop 2004). Consequentemente, a identidade profissional do professor é constantemente negociada, construída e reconstruída na interação com outros dentro de cada contexto e experiência (Beauchamp and Thomas 2009). Partindo deste entendimento, a aprendizagem para professor pode ser configurada como um processo de pertença, construída socialmente em resultado de uma experiência dentro de comunidades, como as de prática (Wenger 2008). No contexto da formação inicial, especificamente no decurso do estágio, o estudante-estagiário aprende acerca das rotinas escolares e linguagem específica enquanto interage com outros significativos, como os professores cooperantes (Izadinia 2016, Zhao e Zhang 2017, Coward et al. 2015). De facto, conforme veiculado por Clarke, Triggs e Nielsen (2014), os professores cooperantes são percecionados pelos estagiários como os elementos que mais contribuem para a construção da sua identidade profissional. Os estagiários esperam que os orientadores, mais especificamente os da escola (designado de professor cooperante pela literatura internacional), sejam modelos (Özbaş, 2015), que os ajudem a ultrapassar as dificuldades e a construir a sua identidade profissional, funcionando como suporte das interações estabelecidas nas comunidades escolares (Izadinia 2016). Assim, associada às componentes

biográficas e relacionais da construção da identidade profissional, emerge a figura do professor cooperante como elemento essencial no processo de configuração das identidades profissionais dos futuros professores, tanto pelas perspetivas de ensino de que são detentores como pelo(s) arquétipo(s) de mentoria que assumem.

Perspetivas de ensino na formação inicial

No entendimento de Graça (2015), o ensino e a aprendizagem são não apenas um meio de transmissão e aquisição, mas também processos de interação, nos quais as relações professor-aluno e aluno-aluno desempenham um papel central. O mesmo autor especifica ainda que além dos desafios técnicos de eficiência de meios para assegurar a efetividade de resultados mensuráveis, o ensino e a aprendizagem requerem a construção de um projeto onde esteja clara a sua finalidade educacional, a coerência e a articulação com o programa, bem como a equidade e dinâmica dos processos interativos. Neste pressuposto, como alternativa aos estilos de ensino ou técnicas de ensino baseadas em classificações diretivas, colaborativas e não colaborativas, a literatura (por exemplo Clarke e Jarvis-Selinger 2005, Fletcher 2016) aponta para perspetivas de ensino, enquanto concetualizações mais substantivas e abrangentes das práticas de formação docente e relações pedagógicas, designadamente as construídas entre os professores cooperantes e os estudantes-estagiários. As crenças, ações, motivações e interações em relação à maneira pela qual os professores concebem o contexto de ensinar, aprender ou aprender a ensinar são assim conhecidas como perspetivas de ensino (Jarvis, 2002, Clarke & Jarvis-Selinger, 2005, Pratt, 1998) ou princípios de prática (Fletcher, 2016). Nas palavras de Alexander (2008) e Baumgartner (2004), estas concetualizações gerais do processo de ensino e aprendizagem vão desde uma transferência unidirecional de conhecimento, em que o professor tem completo controlo sobre as situações de aprendizagem, aos processos de facilitar ou ajudar os alunos a participar ativamente na aprendizagem. Outro elemento a que importa atender é que a autoanálise dos professores acerca das suas práticas de ensino tem repercussões no exercício profissional, que no caso dos professores cooperantes se reflete nas interações que estabelecem com os estudantes-estagiários (Clarke & Jarvis-Selinger, 2005). De facto, os professores cooperantes quando examinam as suas perspetivas de ensino tornam explícitas as suas crenças, valores, conhecimento pessoal e profissional, as intenções de instrução e ações que moldam as suas práticas de formação de professores para si mesmos e para os seus alunos e colegas, bem como a base sobre a qual tomam decisões e encontram significados. Além disso, o processo de identificação de perspetivas de ensino permite-lhes desenvolver uma compreensão mais profunda de uma pedagogia da formação de professores e uma melhor compreensão do processo de aprender a ensinar (Clarke & Selinger, 2005; Fletcher, 2016). Pode assim afirmar-se que a articulação dos princípios da prática permite aos professores cooperantes entender "*why* teachers do what they do" (Fletcher, 2016, p.350), remetendo para uma clara associação entre as perspetivas de ensino dos professores e as suas práticas formativas, designadamente dos orientadores de Estágio (da escola e da faculdade).

Supervisão pedagógica

A importância de compreender o processo de orientação foi reconhecida em diferentes estudos (por exemplo, Hudson e Hudson (2018), Izadinia (2017) e Rajuan, Beijaard e Verloop (2007), em resultado de os processos de mentoria representarem um elemento crucial no desenvolvimento de professores eficazes (Wang, Odell e Schwille, 2008) e na afiliação com a profissão de professor (Smith e Ingersoll, 2004).
Heikkinen et al. (2018), ao analisar as práticas de mentoria na Austrália e na Finlândia, descreveu a orientação como um processo de abertura (partilha, igualdade e construção de confiança), de facilitação (permitindo boa atmosfera, facilitando a discussão, sendo atualizado e criando coesão), de aconselhamento (oferecendo apoio emocional), de orientação (cocriação de programas de aprendizagem e desenvolvimento de práticas pedagógicas) e de liderança (estruturação das reuniões e observações em sala de aula). Não obstante esta panóplia de práticas distintas, uma das mais tradicionais baseia-se em relações hierárquicas entre o professor cooperante (professor experiente) e os estudantes-estagiários, na qual o professor cooperante transmite conhecimentos, habilidades, apoia emocionalmente e incentiva o desenvolvimento profissional geral dos estudantes-estagiários (Bjuland e Helgevold, 2018), resultando numa relação unilateral (Trevethan e Sandretto 2017). No entanto, durante o estágio pretende-se que os professores cooperantes e os estudantes-estagiários se envolvam em caminhos multidirecionais, interligando e oferecendo oportunidades para a co-construção de uma aprendizagem profissional significativa (Hall, 2017).
Clarke e Jarvis-Selinger (2005), numa clara associação entre perspetivas de ensino (bom ensino) e práticas de supervisão dos professores cooperantes, reportaram que as boas práticas de mentoria se materializam ora no conteúdo e competência no exercício da função, ora na exploração do conhecimento dos estudantes-estagiários, num clima de confiança; e ainda de um ponto de vista coletivo e político, os estudantes-estagiários são encorajados a posicionar as suas práticas dentro de valores, ideologias e discursos particulares. Já Awaya et al. (2003) advogam uma abordagem baseada numa postura investigativa, onde a mentoria é considerada uma jornada colaborativa e solidária entre 'um viajante mais experiente' (CT) e o 'protegido' (o estudante-estagiário), ou seja, existe um trabalho conjunto na procura de resolver problemas e gerar conhecimento local. Neste processo, assiste-se à teorização das práticas, bem como à interpretação e interrogação da

teoria. Da mesma forma, no contexto da formação de professores de Educação Física, Fletcher (2016) enquadra a sua compreensão construtivista social da relação de mentoria baseada na premissa de que a construção de um sentido de comunidade entre o professor cooperante e os estudantes-estagiários está no centro de sua fundação, ou seja, modelar em sua perspetiva não reproduzir. Além disso, ele concebe que a formação de professores deve considerar e explorar suas próprias identidades pessoais e profissionais, pois é a base para o significado e a tomada de decisões.

Kemmis et al. (2014b, 155), observaram que a mentoria representa '*a form of socially established cooperative human activity that involves characteristics forms of understanding (sayings), modes of action (doings), and ways in which people relate to one another and the world (relatings)*' que se influenciam mutuamente, sugerindo que a orientação é uma prática social. Os mesmos autores apontam que a mentoria pode ser realizada por meio de três diferentes arquétipos: como supervisão, como suporte e como autodesenvolvimento colaborativo. Quando o foco da orientação é a supervisão, a principal preocupação é preparar os estudantes-estagiários para atender aos critérios de se tornar um professor qualificado e autónomo, levando-os a uma estrutura burocrática da profissão. Quando o processo de mentoria é baseado no apoio, o mentor auxilia o estudante estagiário a desenvolver a sua prática profissional remetendo para a profissão como autocracia. A mentoria como autodesenvolvimento colaborativo pressupõe que o mentor ajude os estudantes-estagiários a se tornarem membros de uma comunidade profissional em que todos os membros participam como iguais no diálogo profissional com o objetivo do autodesenvolvimento individual e coletivo. Este último arquétipo de mentoria remete os estudantes-estagiários para a noção de profissão como democracia. Neste tipo de orientação, os participantes estão envolvidos numa atmosfera de co-aprendizagem na qual atuam como co-mentores para o desenvolvimento profissional mútuo. Uma forma de realizar o processo de orientação baseado no autodesenvolvimento colaborativo pode ser o estabelecimento de uma comunidade de prática, onde os indivíduos partilham valores, problemas e estratégias para superar as dificuldades (Wenger, 2008). Dentro deste contexto, o professor cooperante assume o papel de facilitador ajudando os estudantes-estagiários a aprender o que significa práticas de ensino eficazes, enquanto a sua identidade profissional se forma e evolui (Bullough Jr 2012).

É importante perceber que a orientação pode exibir, ao mesmo tempo, características de mais de um arquétipo. Desta forma, a participação do orientador pode ser classificada de três formas diferentes: fechada, convidada e reivindicada (Gaventa 2007). Neste quadro, é importante que a participação do professor cooperante no processo de formação dos estudantes-estagiários possa ser negociada com o supervisor da universidade e de acordo com as diretrizes da universidade, e não fechada (o supervisor da universidade tem o papel mais relevante) ou reivindicada (o professor cooperante age independentemente das diretrizes para programas de formação da universidade).

Awaya et al. (2003) afirmam que a orientação deve ser vista como um caminho para uma relação igualitária entre o professor cooperante e o estudante-estagiário, onde o professor cooperante representa a principal fonte de conhecimento prático e apoio moral, concedendo aos estudantes-estagiários a oportunidade de provar seu valor. van Velzen et al. (2012) também indicou que a orientação deve ocorrer por meio de abordagens colaborativas. Os professores cooperantes devem permitir alguma autonomia aos estudantes-estagiários, apoiando-os para refletirem e pesquisarem sobre as suas práticas de ensino, bem como para se engajarem em conversas críticas com a comunidade e trabalharem com a intenção de preparar professores reflexivos (Young et al. 2005). Ao orientar os estudantes-estagiários de um posicionamento de autodesenvolvimento colaborativo, o professor cooperante está a orientar e a apoiar os estudantes-estagiários para se tornarem praticantes detentores de conhecimento especializado e reflexivos, dentro de uma comunidade profissional.

QUADRO METODOLÓGICO

O projeto é bietápico, composto por uma fase extensiva, comum aos diferentes países intervenientes, e uma intensiva, objeto de desenvolvimento por um grupo mais restrito de países participantes. Antes de iniciar a fase extensiva foi realizado um estudo exploratório com estudantes-estagiários de Educação Física portugueses e chilenos. Os resultados evidenciaram não existir uma profissionalidade docente mas sim profissionalidades, estando estas intimamente dependentes dos contextos geográfico, social e da formação, assim como da individualidade do profissional e das suas crenças e valores (Silva, Contreras & Mendes, 2018).

Do ponto de vista dos objetivos, a fase extensiva visa:

1. Caraterizar os programas de formação dos diferentes países que integram o projeto.
2. Captar a perceção dos estudantes acerca do contributo do programa de formação para a construção da sua identidade profissional e perspetivas de ensino.
3. Captar os entendimentos dos agentes formativos (professores das instituições de formação e orientadores) acerca do contributo do programa de formação para o aprender a ser professor.

Já a fase intensiva assume como objetivos:

1. Identificar as caraterísticas, elementos e estratégias do processo de construção da identidade profissional dos estudantes estagiários.
2. Identificar as perspetivas de ensino e aprendizagem que prevalecem no contexto da formação inicial (professores, orientadores e estudantes-estagiários).

3. Analisar a arquitetura da supervisão nos contextos de estágio e o seu contributo para a construção da identidade profissional e perspetivas de ensino dos estudantes estagiários.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA

O projeto estrutura-se em torno de um desenho de métodos mistos (Creswell 2009), na procura de captar as diferentes perspetivas, para, assim, aceder a uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. A triangulação de fontes também terá lugar, sendo que os dados qualitativos incluirão documentos, artefactos, entrevistas individuais, focos grupo e observação não participante. Os dados quantitativos materializam-se num questionário (Perceções do estudante-estagiário acerca do processo de formação de professores e do seu contributo para a vida profissional (PEFP)) adaptado para a língua Portuguesa por Batista et al. (2017).

EQUIPA DE INVESTIGAÇÃO

Paula Batista - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
Elsa Silva - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
José Luís Aparício - Universidade de Valladolid

PAÍSES PARTICIPANTES

Fase Extensiva

- Argélia - *Aldalkadher Zitouni* (Universidad Abdelhamid Ibn Badis (UMAB) Mostaganem)
- Argentina - *Raúl Supital* (ISEFnº1, Dr. Romero Brest)
- Brasil - *Gelcemar Farias* (Universidade do Estado de Santa Catarina)
- Chile - *Luís Valenzuela Contreras* (Universidade Católica Silva Henriquez)
- Colombia - *Juan David Gómez Valenzuela* (Universidad de Antioquia)
- Espanha - *José Luis Aparicio* (Universidade de Valladolid)
- Portugal - *Paula Batista* (Faculdade de Desporto da Universidade do Porto) e *Elsa Ribeiro da Silva* (Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra)

A definição dos países participantes na fase intensiva far-se-á após o término da fase extensiva.

OUTPUTS EXPECTÁVEIS

Do ponto de vista dos outputs, além de se pretender alcançar uma visão internacional dos programas de formação de professores, é expectável efetuar publicações de âmbito nacional (em cada país participante) e internacional, bem como publicar um livro de boas práticas na formação de professores. Com este projeto pretende-se ainda contribuir para a melhoria dos programas de formação de professores e divulgar boas práticas na formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in School* (pp. 91-114). London: Sage.

Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education, 19*, 45-56.

Batista, P., Sousa, T., Amaral-da-Cunha, M., & Marques, E. (2017). Validation of the Portuguese version of the 'teachers Percptions about the Profession' Questionnaire. Journal of Educational Research. 2 (7), 10-44. ISSN: 95-112.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189. doi: 10.1080/03057640902902252.

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001

Bjuland, R., & Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education, 70*, 246-254. doi:10.1016/j.tate.2017.11.026

Chepaytor-Thompson, J., & Lyu, W. (2003). Pre-service teachers refelctions on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator,* 6 (3):2-12.

Clarke, A., Valerie T., & Wendy, N. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education A Review of the Literature. *Review of educational research,* 84 (2):163-202.

Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education, 21*, 65-78.

Coward, F., Hamman, D, Johnson, L., Lambert, M., Indiatsi, J. & Zhou, L. (2015). Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional identity. *Teaching Education* 26 (2):196-221. doi: 10.1080/10476210.2014.996741.

Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.

Day, C., Flores, M. & Viana, I.. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education* 30 (3), 249-265.

Day, C., Kington, A., Gordon, S., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal,* 32 (4), 601-16.

Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

Fletcher, T. (2016). Developing principles of physical education teacher education practice through self-study. *Physical Education and Sport Pedagogy, 21*(4), 347-365.

Gaventa, J. (2007). Levels, spaces and forms of power: Analysing opportunities for change. In F. B. M. J. Williams (Eds.), *Power in world politics* (pp. 204-223). New York: Routledge.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (Vol. 3, pp. 11-27): Editora FADEUP.

Hall, V. J. (2017). Exploring teacher–student interactions: communities of practice, ecological learning systems–or something else? *Journal of Further and Higher Education, 41*(2), 120-132. doi:10.1080/0309877X.2015.1070395

Hudson, P., & Hudson, S. (2018). Mentoring preservice teachers: identifying tensions and possible resolutions. *Teacher Development, 22*(1), 16-30. doi:10.1080/13664530.2017.1298535

Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 5(2), 127-143. doi: 10.1108/IJMCE-01-2016-0004.

Izadinia, M. (2017). Pre-service teachers' use of metaphors for mentoring relationships. *Journal of Education for Teaching, 43*(5), 506-519. doi:10.1080/02607476.2017.1355085

Jarvis, S. (2002). *Journeys toward becoming teachers: charting the course of professional development. Unpublished dissertation*. The University of British Columbia. Vancouver, British Columbia.

Jurasaite-Harbison, E. (2005). Reconstructing Teacher's Professional Identity in a Research Discourse: A Professional Development in an Informal Setting. *Trames* 9 (2),159-176.

Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education* 43, 154-164.

Kemmis, S., Heikkinen, H. , Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014b). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. teaching and teacher education, *43*, 154-164. doi:10.1016/j.tate.2014.07.001

Lamb, P., & Aldous, D. (2014). The role of E-Mentoring in distinguishing pedagogic experiences of gifted and talented pupils in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy, 19*(3), 301-319.

O'Sullivan, M. (2014). Where we go from here: Developing pedagogies for PETE and the use of self-study in physical education and teacher education. In *Self-study in physical education teacher education: Exploring the interplay of practice and scholarship*, edited by A. Ovens and T. Fletcher (pp.169-180). Dordrecht: The Netherlands: Springer.

Özbaş, B. C. (2015). Exploring Turkish Social Studies Student Teachers' Development of Identity. *Australian Journal of Teacher Education* 40 (6):121-133.

Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 15*(3), 223.

Silva, E., Contreras, V. & Mendes, P. (2018). Profissionalidade e profissionalidades docente(s): estudo da percepção da profissionalidade docente de futuros professores de Educação Física de Portugal e Chile, livro de resumos da II Conferência Internacional de Educação Comparada *O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios*

para a construção de sociedades sustentáveis, Madeira, 29 a 31de janeiro, 97.

Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher* (4),14.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal, 41*(3), 681-714. doi:10.3102/00028312041003681

Trevethan, H., & Sandretto, S. (2017). Repositioning mentoring as educative: Examining missed opportunities for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, *68*, 127-133. doi:10.1016/j.tate.2017.08.012

Wang, J., Odell, S., & Schwille, S. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education, 59*(2), 132-152. doi:10.1177/0022487107314002

Wenger, E. (2008). *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The Influence of Field Teaching Practice on Pre-service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Psychology* 8, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01264/full10.3389/fpsyg.2017.01264.

INDICADORES DEL DEPORTE, LA RECREACIÓN Y LA ACTIVIDAD FÍSICA EN COLOMBIA

Fernando Tabares[1], Víctor Molina[1], Saúl Franco[1], Francisco Gutiérrez[1], Darío Grajales[1]

[1]Universidad de Antioquia

RESUMEN: El texto presenta los hallazgos del primer momento de la investigación Indicadores para el deporte, la recreación, la actividad física y el aprovechamiento del tiempo libre en Colombia, que tiene como objetivo diseñar un grupo de indicadores para la política pública sectorial. La metodología corresponde a un trabajo documental cuyo corpus está integrado por El Plan Decenal del Deporte 2009-2019, la Rendición de cuentas de COLDEPORTES en el periodo 2010-2014 y de las cinco ciudades principales del periodo 2012-2015. Se realizó un análisis documental de Informes de gestión y planes de desarrollo y rendición de cuentas, buscando la relación entre objetivos e indicadores. El análisis mostró que el tipo de indicadores usados, corresponden predominantemente a una visión positivista (eficiencia, eficacia y efectividad) donde se privilegia al dato numérico (cobertura vs inversiones), en detrimento de la posibilidad de abordar otras dimensiones del proceso. Es decir, muestran los procesos de gestión, pero no la relación con aspectos de tipo social. En esta línea, emerge la necesidad de profundizar sobre el tema de los indicadores, como forma predominante para evidenciar la incidencia del campo sobre temas de bienestar individual y colectivo.

PALABRAS CLAVE: Política pública, Deporte, Indicadores.

INDICATORS OF SPORT, RECREATION AND PHYSICAL ACTIVITY IN COLOMBIA

ABSTRACT: This text presents first moment findings of the research *Indicators for sport, recreation, physical activity and use of free time in Colombia*, which aims to design a set of indicators for sectoral public policy. The methodology corresponds to a documentary work whose corpus is integrated by the Ten-Year Plan of Sports 2009-2019, the Accountability of COLDEPORTES for the period 2010-2014, and the five main cities of the period 2012-2015. A document analysis of management reports, development and accountability plans was carried out looking for the relationship between objectives and indicators. The analysis showed that the type of indicators used correspond predominantly to a positivist vision (efficiency, efficacy and effectiveness) where numerical data (coverage vs. investments) is privileged, so the possibility of addressing other dimensions of the process is in detriment. That is, they show management processes, but not their relationship with social aspects. In this line, emerges the need to deepen on indicators issue, as a predominant way to evidence the impact of this field on issues of individual and collective well-being.

KEY WORDS: Public policy, sport, indicators.

INDICADORES DO DESPORTO, RECREAÇÃO E ATIVIDADE FÍSICA NA COLÔMBIA

RESUMO: O texto apresenta as constatações do primeiro momento da pesquisa Indicadores para o desporto, recreação, atividade física e o uso do tempo livre na Colômbia, que visa projetar um conjunto de indicadores para políticas públicas setoriais. A metodologia corresponde a um trabalho documental cujo corpus foi integrado pelo Plano Desportivo Decenal 2009-2019, a Responsabilização do COLDEPORTES no período 2010-2014 e as cinco principais cidades do período 2012-2015. Foi realizada uma análise documental de relatórios gerenciais e planos de desenvolvimento, buscando a relação entre objetivos e indicadores. A análise mostrou que o tipo utilizado, predominantemente indicadores correspondem a uma visão positivista (eficiência, eficácia e de eficiência), onde ele é privilégio de dados numéricos (vs investimento cobertura) à custa da capacidade de lidar com outros aspectos do processo. Ou seja, eles mostram os processos de gestão, mas não a relação com os aspectos sociais. Nessa linha, emerge a necessidade de se aprofundar na questão dos indicadores, como forma predominante de evidenciar o impacto do campo nas questões de bem-estar individual e coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas, desporto, indicadores.

INTRODUCCIÓN

Para el grupo de investigación Ocio, expresiones motrices y sociedad, la ciudad y las políticas públicas del deporte, la recreación y el uso del tiempo libre, han sido una preocupación como objeto de estudio. En este sentido, trabajos como los de Molina y Tabares (2007), Melo y otros (2009) y Tabares (2017) dan cuenta de estas intenciones.

Por mandato Constitucional (artículos 339 al 343 de la Constitución Política de Colombia de 1991), las políticas de Estado se expresan en planes de desarrollo, cuya estructura, forma y alcance están regulados por la Ley Orgánica de Planeación. Este tema de la política pública sectorial es de reciente implementación en el país. Desde la entrada en vigencia de la Ley del Deporte (1995), hasta el día de hoy, se puede decirse que, con la implementación del Plan Decenal Sectorial, se logra una estrategia a mediano plazo.

El deporte, concebido como un derecho en Colombia tiene como objetivo principal -de acuerdo con la Ley del Deporte (1995)- la constitución de un Sistema Nacional del Deporte; estrategia eficaz para garantizar el acceso de la ciudadanía a través de los procesos de planificación a la implementación de las políticas públicas sectoriales en un contexto político y social caracterizado por el neoliberalismo.

El neoliberalismo como ideología y patrón de dominio, logró imponerse- con el consentimiento y complicidad de muchos gobiernos de América Latina- como mecanismo regulador, tanto de la vida política, económica, social y cultural, como de la vida cotidiana, incluyendo de alguna manera los entornos naturales. Su implementación era y es una suerte de orden universal, que desconoce las particularidades de los pueblos.

Entre los asuntos problemáticos que las comunidades implicadas han reconocido en este modelo, está la incertidumbre, la sensación de inseguridad, que en general se traduce en lo laboral, ya que se diluyó la posibilidad de un trabajo estable, sumado a los altos índices de violencia social, de empobrecimiento progresivo y el sometimiento a una economía mundial cargada de perturbaciones, errática, sin presupuestos a mediano y largo plazo.

La vida acompañada de una imprecisión e irresoluta, no sólo por el futuro económico, sino por las múltiples patologías mentales originadas por el desempleo, la escasez de recursos económicos, la angustia, la depresión y las consecuencias para la convivencia familiar. Circunstancias, que se traducen en indefensión, fragilidad y desamparo que traen como consecuencia un deterioro en el bienestar por exponerse a la multiplicidad de estos condicionantes (Busso, 2001).

El neoliberalismo, considerado por muchos, como un período más del proceso de dominación y dependencia a la que ha estado sometida América Latina, ha condicionado la vida cotidiana a una suerte de uniformidad, a formar personas individualistas, ególatras, sin vínculos con su realidad y el reconocimiento de su propia historia como un valor.

Para el estudio, se partió de la concepción de que una política pública no es neutra, porta una intención; y en consecuencia, no pretenden resolver un único problema, de hecho en la mayoría de los casos estudiados, se advierte una visión sistémica (Easton, 1999) y podrían concebirse así, como un conjunto de problemas percibidos, incluso al existir intervención activa de parte de autoridades públicas legítimas (Mény y Thoenig, 1992).

Para Diez y Pazzi (2013), existen dos corrientes para clasificar las políticas públicas: la primera, que concibe e instrumenta "desde arriba", debido al diseño basado en planteamientos teóricos e información secundaria, pero sin un involucramiento real de los actores con las problemáticas propias del territorio en el que son ejecutadas. Para estos autores, las más actuales presentan una perspectiva "desde abajo", ya que incorporan en el proceso a los actores, de manera que los mismos se transforman en creadores de la política pública y simultáneamente en objeto de la misma. Bajo esta última mirada, Muller, Jolly y Salazar (2010) plantean que las políticas son una configuración de actores, que reconocen su racionalidad, el papel de la administración pública y las redes de actores poniendo al Estado en acción.

Estos modelos de política pública dan cuenta igualmente, de un patrón de indicadores. En la condición de arriba- abajo (corriente anglófona) el Estado es el que tiene la razón y es el decisor en la construcción de dichas políticas y su mirada sobre los indicadores está centrada en el seguimiento a los planes de desarrollo (políticas de gobierno), en el caso de nuestro país, con monitoreo, seguimiento y evaluación, no solo desde el Departamento Nacional de Planeación, sino también de los Órganos de Control, que valoran a través de indicadores, que prioritariamente dan cuenta de la inversión vs la cobertura. Sin embargo, en el modelo de construcción de políticas públicas de abajo hacia arriba se acude a otros tipos de mediciones como lo plantean Guba y Lincoln (2002) al considerar tres perspectivas de los indicadores. Una desde la pregunta ontológica, es decir, lo que hay en la esencia del sector, como sería el cumplimiento de un derecho constitucional, en términos de accesibilidad a ese derecho ciudadano (considerando sus condiciones de género, etnia, condición social-política-económica y cultural, entre otras), pero no bastaría con realizar la medición de cobertura como está previsto, sino también, en qué condiciones se da este proceso, ¿cuál es el nivel de relacionamiento que tiene este indicador con los propósitos establecidos por el Sistema Nacional del Deporte o la atención transversal a las metas del actual Plan de Desarrollo?

Otra perspectiva es la pregunta epistemológica propuesta por los mismos autores, donde se puede dar cuenta de los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento que están implícitos en el desarrollo del sector, no limitándose, como en este caso, a indicadores de cobertura e inversión. La última es la

que se da desde la pregunta metodológica, en la cual se plantean indicadores complementarios, para medir el impacto poblacional en relación con otros subsectores como educación, salud, sostenibilidad medio ambiental, desarrollo económico y social e innovación entre otros.
Es importante considerar en la construcción de indicadores, entendidos como mecanismos para mejorar el conocimiento de diferentes tópicos de la vida social, la comprensión de los modelos de bienestar en que se inscriben. Según Secchini (2005) existen dos grandes corrientes que dan cuenta de las formas en que se direccionan las políticas hacia el bienestar: la mirada utilitarista propuesta por Mill (1991), Bentham, (2008) en la que se plantea que una buena sociedad es aquella que provee la máxima satisfacción al mayor número de ciudadanos. Desde la mirada del bienestar social o justicia como equidad de Rawls, se argumenta que el bienestar social se maximiza cuando una sociedad haya maximizado el bienestar mínimo de todos los ciudadanos, perspectiva desde la que se podría asumir la posición de Horn (1993), quien plantea que los indicadores sociales, posibilitan una observación más allá de las estadísticas, permitiendo una interpretación de las dinámicas sociales.
Para Secchini (2005), estas perspectivas sociales de los indicadores pareciesen ser una utopía, pues en nuestros países, se asume el Sistema de Estadísticas Sociales y Demográficas (S.E.S.D) propuesto por Naciones Unidas, para la formulación de un Sistema Armónico de Cuentas Sociales, que permiten la comparación de indicadores entre Estados, y en esa medida, agregar indicadores de otra índole dispersa la medición comparada, lo que dificulta la estandarización, privilegiando el uso de indicadores de tipo positivista. Que en nuestro país el Departamento Nacional de Planeación define como: "una representación cuantitativa (variable o relación entre variables) verificable objetivamente, a partir de la cual se registra, procesa o presenta la información necesaria para medir el avance o retroceso, en el logro de un determinado objetivo" (DNP, 2009. P. 5).
Este ente rector de la planeación en el País (DNP, 2009) clasifica los indicadores así: I. Indicadores de Diagnóstico, II. Indicadores de Seguimiento, III. Indicadores de Evaluación y Resultados, IV. Eficiencia y Calidad, V. Cobertura, VI, Impacto, VII. Equidad.
Coherente con esto, Coldeportes, como departamento administrativo adscrito a la Presidencia de la República y en el marco de sus competencias establece como objetivos: formular, adoptar, dirigir, coordinar y ejecutar la política pública, planes, programas y proyectos en materia de deporte, recreación, aprovechamiento del tiempo libre y actividad física, para promover el bienestar y la calidad de vida, así como contribuir a la salud pública, educación, cultura, cohesión social, conciencia nacional y a las relaciones internacionales, a través de la participación de los actores públicos y privados.
La connotación de Departamento Administrativo, le imputa unas funciones estatales para garantizar la accesibilidad a ese bien público consagrado en el artículo 52 de la Constitución Política (1991) y dichos indicadores son preestablecidos según las metas del plan de desarrollo a través del DNP y la función pública.
A partir de estos elementos de análisis, con este escrito se presentan los resultados de la investigación referidos a la relación entre los objetivos de los planes, los documentos institucionales y los informes de gestión de las cinco principales ciudades de Colombia (Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali y Medellín).
Este ejercicio investigativo tuvo como objetivo principal evidenciar si los indicadores usados por los actores del campo del deporte, la actividad física y la recreación tienen relación con la convivencia, la salud, el tiempo libre, la ciudadanía, el desarrollo humano, la paz, entre otros asuntos; de allí que la pregunta central fue ¿La inversión de recursos, la cobertura, la construcción y mantenimiento de infraestructura deportiva en sí misma garantiza transformaciones sociales?

RUTA METODOLÓGICA

La investigación, recurrió al análisis documental, que de acuerdo con De la Garza (1988) emplea predominante registros como fuentes, en forma de manuscritos e impresos a partir de los cuales se permite obtener documentos nuevos, en los que es posible describir e inferir, entre otras actividades intelectuales, un tema o asunto específico de interés social, mediante el análisis de fuentes de información existentes.
Para esta investigación, se tomó como corpus el conjunto de documentos compuesto por los Planes de Desarrollo y los informes de gestión de los Institutos Municipales de Deportes del periodo 2012-2015 de las cinco principales ciudades de Colombia (Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali y Medellín) y el informe de Gestión 2010-2014 de COLDEPORTES Nacional (Ver tabla 1).
En un primer momento, este conjunto de documentos se sometió a evaluación con el propósito de definir su validez, confiabilidad y calidad de la fuente. Para ello, el equipo de investigación se apoyó en el análisis de contenido, que de acuerdo con Berelson representa "una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación" (1952, 18). Desde esta técnica se facilitó el análisis metódico de los propósitos de acción de los entes deportivos estudiados, a partir de la construcción de categorías que permitieron definir el enfoque y los direccionamientos de los institutos.
Esto demandó de una estrategia de codificación de los datos levantados, entendida como proceso a través de la cual "las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso" (Hernández y otros, 1992, p. 303). Este proceso se abordó mediante la elaboración de matrices analíticas.

Las unidades de registro o de relevancia que se definieron fueron los indicadores que presentaban cada uno de los informes. El corpus estuvo integrado por los siguientes documentos:

Tabla 1 - Corpus de la investigación

Institución	Nombre Documento	Ubicación
Departamento administrativo del deporte, la recreación, la actividad física y el aprovechamiento del tiempo libre COLDEPORTES	Rendición de cuentas 2010/2014	http://www.coldeportes.gov.co/?idcategoria=65181
Alcaldía de Barranquilla: Secretaría de Recreación y Deportes.	Acta de informe de gestión 2012-2015	http://www.barranquilla.gov.co/normas/IGD_Secretaria_de_Deportes.pdf
Alcaldía Distrital de Bogotá. Bogotá Humana	Informe de Rendición de Cuentas 2015. Balance de resultados del Plan de Desarrollo Distrital 2012 - 2016 "Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá.	http://fuga.gov.co/sites/default/files/rendicioncuentasdic2015.pdf
Alcaldía de Bucaramanga	Acta de informe. de gestión	http://www.inderbu.gov.co/antiguo/sites/default/files/informesdeempalme/ACTA%20INFORME%20DE%20GESTION%202012-2015.pdf
Alcaldía de Santiago de Cali	Informe de gestión 2015	https://int.search.tb.ask.com/search/GGmain.jhtml?searchfor=Informe+de+Gesti%C3%B2n+santiago+de+Cali+2015&n=783aa857&p2=%5EY6%5Expu034%5ELMES%5Eco&ptb=24DB46CD-A835-4BAA-A04D-30D232449C27&qs=&si=adwords-e27fe90023c60fcd6495ac143d0ff224&ss=sub&st=sb&tpr=sbt&ts=1522859422921
Inder. Alcaldía de Medellín.	Informe del cuatrienio 2012-2015.	http://www.inder.gov.co/sites/default/files/2016-11/informe%20de%20gestion%202012%20-%202015%20-%20inder%20alcaldia%20de%20medellin.pdf

CONSIDERACIONES ÉTICAS DEL ESTUDIO

Se hizo uso del derecho que establece la Ley 1712 de 2014 de acceso a la información de los documentos públicos de las instituciones estatales, para el caso, los informes de gestión de las ciudades y el informe del cuatrienio de Coldeportes. Se garantizó un uso fidedigno de los datos tal cual aparecen en las fuentes de consulta, al igual que un respeto por el contenido de la información propiciando la diferenciación de lo dicho por la fuente y lo que representa interpretación y análisis por parte del equipo de investigación.

RESULTADOS

Indicadores de mayor presencia en los informes de gestión

Los indicadores con mayor presencia en los informes analizados hacen referencia a: cobertura 56 menciones, equivalente al 29.9% del total; infraestructura con 33 referencias equivalente al 17.6%; e inversión con 17 alusiones que representa el 9.1%, lo que la ubica en el tercer lugar.

Por su parte, la realización de eventos nacionales e internacionales con 13 registros, equivale al 6.9% de los indicadores. Las medallas, puntos y diplomas olímpicos -en el caso de COLDEPORTES, que junto con indicadores y evaluación del INDER Medellín- registran en cada caso 8 menciones, (4.3%) de los indicadores registrados en cada caso.

Con 7 alusiones (3.7%) aparece participación en eventos y actividades recreativas realizadas, se mencionan en 5 ocasiones cada una, que equivale para cada caso, aproximadamente al 2.7% del total de indicadores.

Con 3 registros están: capacitación, N° de disciplinas deportivas y deporte privado y asociado, que en cada caso representa el 1.0 % del total. Con 2 menciones se encuentran Creación Fondo municipal de fomento y desarrollo del deporte Municipal, muestras de orina y sangre, es decir, el 1.0% en cada caso.

Con 1 sola referencia, que corresponde al 0.5% de todos los indicadores, están: apoyo entes departamentales, venta de servicios, vigilancia y control clubes, patrocinio equipo de ciclismo, Acompañamiento a expedición de normas legales, recuperación de metros cuadrado, escenarios deportivos y recreativos, formulación política pública, percepción de la ciudadanía, mejora competencias ciudadanas, porcentaje de acciones transversales realizadas para fortalecer las alternativas educativas en arte, cultura, recreación, deporte y actividad física pertinentes y de calidad, número de corredores culturales y recreativos en buenas condiciones, número de viajes en bicicleta, N° Km. de ciclorutas, iniciativas deportivas apoyadas, porcentaje de ejecución de los recursos, apoyo al sector discapacitado, deporte y recreación para víctimas del conflicto armado, festivales recreativos para el adulto mayor, hábitos de vida saludable y proporcionar alternativas para el uso del tiempo libre de niñas y niños de 7 a 12 años, Resolución de conflictos y la reconciliación. "Fútbol para la convivencia" y Participación "Jugar por Bogotá" (ver tabla 2).

Tabla 2 - Indicadores de Coldeportes y las cinco principales de Colombia

Ciudades	Referente del Plan de desarrollo	Indicadores																																			
		inversión	Muestras de orina y sangre	Infraestructura	Medallas, diplomas y puntos olímpicos.	Cobretura	Apoyo entes departamentales	Venta de servicios	Vigilancia y control Clubes	Patrocinio Equipo de ciclismo	Acompañamiento a expedición de normas legales	Recuperación m2 escenarios deportivos y recreativos	Eventos deportivos nacionales e internacionales	Formulación Política Pública	Actividades recreativas realizadas	Capacitación	Creación Fondo municipal de fomento y desarrollo del deporte Municipal	indicadores y evaluación	Participación en eventos	N° Disciplinas deportivas	Deporte privado y asiciado	Percepción de la ciudadania	Mejora competencias ciudadanas	Gestión y administración	Porcentaje de acciones transversales realizadas para fortalecer las alternativas educativas en arte, cultura, recreación, deporte y actividad física pertinentes y de calidad	Número de corredores culturales y recreativos en buenas condiciones	Número de Viajes en bicicleta	N° Km. de ciclorutas	Iniciativas deportivas apoyadas	Pocentaje de ejecución de los recursos	Apoyo al sector discapacitado	Deporte y recreación para víctimas del conflicto armado	Fetivales recreativos para el adulto mayor	Hábitos de vida saludables	Proporcionar alternativas para el uso del tiempo libre de niñas y niños de 7 a 12 años.	Resolución de conflictos y la reconciliación. "Fútbol para la convivencia"	Participación. "Jugar por Bogotá"
Departamento Administrativo del Deporte la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre "Coldeportes"	Desarrollo humano, convivencia y paz	7	2	14	8	3	1	1	1	1	1																										
Barranquilla	Barranquilla florece para todos					2						1			1															1							
Bogotá	Bogotá Humana			1		1							1		1		1								1	1	1	1	1							1	1
Bucaramanga	Bucaramanga Ciudad Sostenible			4									6		2																1	1	1	1	1		
Cali	CaliDA, una ciudad para todos			7		15							6	1	1	1	1																				
Medellín	Medellín un hogar para la vida	10		7		35										2		8	5	3	3	1	1	7													
TOTAL		17	2	33	8	56	1	1	1	1	1	1	13	1	5	3	2	8	5	3	3	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Informes de Gestión de COLDEPORTES 2010-2014 y de las cinco principales ciudades en el periodo 2012-2015

Para el cuatrienio 2010-2014, el sector desde EL PAPEL DEL DEPORTE EN LA POLÍTICA DE PROSPERIDAD DEMOCRÁTICA, se encontraron indicadores como la inversión, cobertura, construcción de escenarios, eventos deportivos, medallas, diplomas y puntos olímpicos en los eventos del ciclo olímpico, mayoritariamente.

El informe de COLDEPORTES, presenta 10 tipos de indicadores (ver Tabla N° 2) para el informe del cuatrienio. En primer lugar está el referido a la infraestructura con 14 referencias, que representan entre los 39 identificados, el 35,9%, o sea un poco más de la tercera parte del total.

Se encuentran también los indicadores que refieren a medallas, diplomas y puntos olímpicos, con 8 referencias, es decir el 20,5% del total. Seguidamente, con 7 registros, está el indicador de la inversión, que representa el 18% del total. La cobertura, se usa en 3 ocasiones, es decir, el 7.7% de los indicadores presentados. Por último, con 1 registro, es decir el 2.5%, están los siguientes indicadores: muestras de orina y sangre, apoyo a entes departamentales, venta de servicios, vigilancia y control de clubes, patrocinio equipo de ciclismo y acompañamiento a expedición de normas legales.

Las ciudades y los indicadores

En el caso de Barranquilla, capital del departamento del Atlántico (Alcaldía de Barranquilla, 2015), se encontró que de los 5 indicadores que se registran, 2, que representan el 40% del total, corresponden a la cobertura, recuperación m2, escenarios deportivos y recreativos; actividades recreativas realizadas e iniciativas deportivas apoyadas, registran una cifra que corresponde en cada caso, al 20% del total.

Por su parte Bogotá, capital de Colombia con una población de 8.081.000 habitantes evidenció respecto al tema del deporte, la recreación y la actividad física -desde una lectura del informe de gestión de la Bogotá Humana (Alcaldía Distrital de Bogotá, 2016)- una dominancia de la perspectiva o el contenido cultural, por sobre lo deportivo y lo recreativo. No obstante, que la dependencia encargada del reporte de los datos sea la Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte de la Alcaldía mayor de Bogotá D.C.

De los 12 indicadores, cada uno representando el 8.3%, se registran: infraestructura, cobertura, eventos deportivos nacionales e internacionales, actividades recreativas realizadas, Creación Fondo municipal de fomento y desarrollo del deporte Municipal, Porcentaje de acciones transversales realizadas para fortalecer las alternativas educativas en arte, cultura, recreación, deporte y actividad física pertinentes y de calidad;

Número de corredores culturales y recreativos en buenas condiciones, N° Km. de ciclorutas, Iniciativas deportivas apoyadas, Resolución de conflictos y la reconciliación. "Fútbol para la convivencia" y Participación. "Jugar por Bogotá". En relación con lo encontrado en otras ciudades, también en Bogotá los indicadores usados para sus ejecutorias son numéricos
Para Bucaramanga, Capital del departamento de Santander con un plan de desarrollo enfocado en la sostenibilidad, en el cual aparece el deporte, la recreación y la actividad física como eje de la dimensión N° 1 del Plan, Sostenibilidad social y económica, bajo la denominación de Deporte y cultura que Nos Una (Alcaldía de Bucaramanga, 2005).
De los 17 indicadores identificados (aproximadamente el 5.9 en cada caso) lo referido Eventos deportivos nacionales e internacional aparece con 6 registros que corresponden al 35,4%. Le siguen con 4 los que hacen referencia a la infraestructura, es decir, el 23.6% del total. De las 22 metas propuestas para el sector, 2 hacen referencia a índices de satisfacción y sedentarismo, correspondientes al programa Bucaramanga dinámica y saludable. Mientras que las metas correspondientes a los subprogramas Muévete Bucaramanga, Formando talentos, Fomento deportivo y Escenarios para la gente, usan como indicador el número.
Con un registro, están: apoyo al sector discapacitado, Deporte y recreación para víctimas del conflicto armado, Festivales recreativos para el adulto mayor, Hábitos de vida saludable y Proporcionar alternativas para el uso del tiempo libre de niñas y niños de 7 a 12 años. Todos ellos registrados como cobertura (Alcaldía de Bucaramanga, 2005).
En el caso de Cali, capital del departamento del Valle del Cauca con una población de 2.401.000 habitantes y de acuerdo con el Plan de desarrollo 2012-2015 CaliDA, una ciudad para todos, el deporte y la recreación registra en los siguientes programas: Estilos de vida saludable, Seguridad alimentaria, Componente: Cali, un Territorio que Avanza Hacia el Desarrollo Social, Programa no violencia contra la mujer y Programa restitución de derechos, específicamente orientado a la atención del habitante de y en calle (Alcaldía de Cali, 2015).
En este marco, los indicadores destinados a dar cuenta de los procesos en deporte y recreación del cuatrienio son 36, divididos de la siguiente manera: 7 para infraestructura, es decir, 19.6%; 15 orientados a la cobertura, es decir, aproximadamente el 42% del total de los indicadores. Le siguen, los destinados a dar cuenta de Eventos deportivos nacionales e internacionales, con 6 registros, o sea el 16.8%. Con un registro cada uno, es decir, el 2.8% para cada caso aparecen: Actividades recreativas realizadas, capacitación y Creación Fondo municipal de fomento y desarrollo del deporte Municipal.
Por último se tiene a la ciudad de Medellín, segunda en importancia económica del país después de Bogotá con 2.464.000 habitantes, según cifras del 2015. De acuerdo con la Línea 1 del Plan ubica a la convivencia como tema central del campo. Así puede leerse en el informe de gestión cuando se afirma: “Procesos deportivos, recreativos y actividad física saludable para la promoción de la convivencia” (INDER Medellín, 2015, p. 13). En la misma dirección, una última mención refiere a lo planteado en el componente 4 de esta línea, que plantea el campo (D, R, AF) como estrategia formativa para el respeto de la vida, la promoción de la convivencia, el cuidado de la salud y el aprovechamiento del tiempo libre, entre otros
Los indicadores que se proponen hablan de: participación en eventos con 5 registros, el 6% del total. Disciplinas deportivas y apoyo al deporte privado y asociado con 3 apariciones cada uno, es decir 3.6%. Para temas como percepción ciudadana y mejora de competencias ciudadanas, se reporta un indicador para cada uno, es decir, el 1.2% del total.

DISCUSIÓN

Un primer asunto que llamó la atención del equipo investigador, fue que aun cuando cada uno de los informes de gestión de cada una de las ciudades analizadas definen un propósito administrativo diferente, la casi totalidad de ellas usan los mismos indicadores para la evaluación y seguimiento del campo. Igual se destaca del informe del ente rector COLDEPORTES Nacional orientado por objetivos variados como: desarrollo humano, convivencia y paz. Análisis, que resulta relevante para relacionar objetivos como los que se han señalado y las condiciones de acceso y de derecho bajo el régimen actual, caracterizado como neoliberalismo y sus consecuencias en la garantía de derechos y libertades.
Compartimos con Guba y Lincoln (2002), que las políticas públicas y los indicadores utilizados deben dar cuenta de la realidad sobre la cual actúan, esto es, explicitar su dimensión ontológica, epistemológica y metodológica. Se quiere con esto significar, que las actuaciones en el campo de las políticas públicas deben tener una relación estrecha con los propósitos que dicen perseguir.
Esto ratifica que las políticas públicas no están exentas intención y de intereses diversos, lo que demanda pensar desde estructuras sistémicas para garantizar la atención diversos problemas percibidos en articulación con las intervenciones por parte de las autoridades públicas (Mény y Thoenig, 1992).
De acuerdo con lo encontrado por Molina y Tabares (2016), una forma específica de comprender la realidad determina tanto las actuaciones como las formas de evaluación de las intervenciones públicas, en el caso objeto de análisis, en deporte, recreación y actividad física. Así resulta complejo para atender la diversidad social y cultural de la nación colombiana el uso exclusivo de indicadores referidos a: infraestructura, medallas en eventos del ciclo olímpico, eventos de cada deporte y recursos invertidos.
Esto alerta sobre la necesidad de avanzar en investigaciones que problematicen, por ejemplo, la

relación entre medallas y calidad de vida o entre infraestructura e inclusión, que no es otra cosa que, la urgencia de imaginar modelos de política para el sector, que orienten estrategias adecuadas hacia la generación de condiciones y oportunidades.

En el caso específico de Bogotá se encontró una concepción subordinada del campo a la lógica culturalista del proyecto mercantil-comercial de las urbes. Desde ella se expresa la tensión entre dos ciudades: la del consumo y la ciudad para estar y vivir, la de la cotidianidad de las personas que la habitan. Lo anterior invita a pensar, desde una perspectiva epistémica, en un lugar de desestructuración del indicador como artefacto de reproducción y/o ocultación de los fundamentos y los modelos de lo social-espacial (instancia ética, política, estética) configurador de nuestras ciudades latinoamericanas.

Así y desde una perspectiva crítica de los indicadores, creemos que el privilegio del indicador-dato por sobre la esencia, las intenciones, el sentido configurador para las personas y sus vidas; es expresión de una lógica fundada en la perspectiva positiva de lo social. Aquí, bien vale la pena profundizar sobre el interrogante: ¿Qué ha permitido la formalización del enunciado positivo en el escenario específico y general de los indicadores?

La anterior pregunta resulta relevante, ya que como se advirtió al comienzo del artículo, al parecer la perspectiva social de los indicadores pareciera ser una utopía (Secchini, 2005) pues, en la mayoría de los casos se los busca estandarizar para facilitar los procesos de medición y comparación a partir de los informes, tanto en el orden local como entre naciones.

CONCLUSIONES

Resulta problemático en el seguimiento de la política pública la tendencia de la medición, centrada de modo prevalente en procesos de evaluación de la eficiencia (por ejemplo, análisis costo-beneficio) y de resultados (cuantitativa). Esto es, la predominancia del paradigma positivista con apenas algunas iniciativas orientadas a la pregunta del cómo ven las personas el desarrollo de las políticas públicas del sector y sobre la incidencia de estas en las competencias ciudadanas.

En general, puede afirmarse que los indicadores usados por los informes hacen referencia a la cobertura y a la inversión. Al final, si se hiciera un recorrido por estos, intentando develar temas de convivencia, salud, ciudad humana, sostenible, incluyente, para el desarrollo humano y la paz, caso COLDEPORTES, no se encontrarían rastros cualificados que permitieran establecer esa conexión.

Considerar que el gasto y la participación en ofertas de diferente tipo, permiten incidir en objetivos de carácter social, es desconocer la complejidad del entramado socio cultural de una nación tan diversa como la colombiana.

La política pública sectorial en el país, de forma prevalente, se da desde la corriente de arriba- abajo (corriente anglófona), caracterizada por la dominancia del Estado como decisor en la construcción de dichas políticas y en la forma de implementación a partir de los planes y programas de gobierno.

RECOMENDACIONES

Los INDERES son los garantes del derecho al deporte, la recreación y la actividad física, y de oportunidades para la participación y empoderamiento de la ciudadanía en sus contextos, en tal horizonte, la apuesta por otros diseños que cualifiquen las condiciones para un campo que pueda relacionarse con objetivos de tipo social, es necesario.

A partir de esta investigación se sugiere buscar rutas *Otras* que reconozcan los aportes del deporte, la recreación, la actividad física y el uso del tiempo libre a vidas más dignas desde otro tipo de indicadores diferentes a cobertura, infraestructura e inversión.

Desde este ejercicio se propone la creación de una nueva línea de investigación que problematice la política pública del sector con la perspectiva de lo pluriverso, esto es, con la mirada de las ontologías múltiples que permita abordar el carácter intercultural de la sociedad colombiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bentham, J. (2008). *Los principios de la moral y la legislación*. Buenos Aires: Claridad.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Comunication Research*, Free Press, Glencoe.

Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para latinoamerica a inicios del siglo* xxi. CEPAL, en https://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf

Congreso de Colombia. (06 de marzo de 2014). Ley por medio de la cual se crea la Ley de Transparencia y del Derecho de Acceso a la Información Pública Nacional y se dictan otras disposiciones [Ley 1712 de 2014]. DO: 49084. Recuperado el 24 de Mayo de 2018 http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=56882

Congreso de Colombia. (18 de enero de 1995). Ley del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. [Ley 181 de 1995]. DO: 41.679. Recuperado el 20 de Agosto de 2016 http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3424

Constitución Política de Colombia. *Presidencia de la República*. Medellín: librería Jurídica.

De la Garza, A. (1988). *Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Sociale*. Ed. Harla, México.

Departamento Nacional de Planeación. (2009) "*Guía Metodológica Para la Formulación de Indicadores*" Bogotá, D.C. REPUBLICA DE COLOMBIA.

Diez, J. y Pazzi, A. (2013). ¿*De arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba*? Buenos Aires: Universidad Nacional del Sur.

Easton, D. (1999). *Esquemas para el análisis politico*. Buenos Aires: Amorortu.

Guba, E. y Lincoln, L. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Compilación de Denman, C., H. Armando. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Sonora, México, Colegio de Sonora.

Hernández Sampieri, Roberto. Fernández Collado, Carlos. Baptista Lucio, María del Pilar. (1992) *Metodología de la investigación* (ED. 5) Mc Graw Hill.

Horn, R. (1993), *Statistical Indicators for the Economic and Social Sciences*. Cambridge University Press.

Melo, V. y De Faria, F. (2009). *Equipamientos culturales en América del Sur: desigualdades*. Brasil, Editora Apicuri.

Mény, I. y Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.

Mill, J. (1991). *El utilitarismo*, Alianza. Editorial, Madrid.

Molina, V. y Tabares, J. (2007). *Ocio y Ciudad. Diálogos para la Construcción de Espacios Lúdicos*. Editorial, Soluciones. Colombia.

Molina, V. y Tabares, J. (2016). *Sport for human development, coexistence and peace Sport in Latin America*. New York: Routledge.

Muller, P., Jolly, J. y Salazar, C. (2010). *Las Políticas Públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Secchini, S. (2005). *Indicadores sociales en America Latina y el Caribe*, CEPAL. Serie Estudios Estadisticos y Prospectivos. Santiago de Chile.

Tabares, F. (2017). Distribución de los escenarios deportivos en la ciudad de Medellin: condiciones de posibilidad para su acceso para la mejora de la cualidad de vida de los ciudadanos. *Revista Movimento*. *23*, 2, 475-448.

FUENTES PRIMARIAS

Alcaldía de Barranquilla. (2015). Secretaria de Recreación y Deporte. Acta informe de gestión. Recuperado de: file:///C:/Users/PROFESIUEF/Downloads/IGD_Secretaria_de_Deportes.pdf. Consultado: 07-03-2017.

Alcaldía de Santiago de Cali. (2015). *Informe de gestión*. Recuperado de: file:///C:/Users/User/Downloads/Informe_de_Gesti%C3%B3n_Municipio_2015%20(2).pdfConsultado: 07-03-2017.

Alcaldía Distrital de Bogotá. *Informe de gestión consolidado* (Noviembre de 2016). Recuperado de: http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/documentos_transparencia/diciembre2016.pdf. Consultado: 07-03-2017.

Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre COLDEPORTES. (2015). *Acta informe de gestión 2012-2015*. Recuperado de: http://www.coldeportes.gov.co/?idcategoria=65181. Consultado: 07-03-2017.

Instituto de deporte y recreación de Medellín INDER. (2015). *Informe del cuatrenio 2012-2015*. Recuperado de: http://www.inder.gov.co/sites/default/files/201611/informe%20de%20gestin%202012%20-%202015%20-%20inder%20alcaldia%20de%20medellin.pdf. Consultado: 07-03-2017.

Instituto de la Juventud del Deporte y la Recreación de Bucaramanga. (2015). *Acta informe de gestión.* Recuperado de: http://www.bucaramanga.gov.co/el-atril/download/informes_de_gestion/INDERBU-INF-1-Y-2-TRIMESTRE-2016.pdf. Consultado: 07-03-2017.

IDENTIDAD PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO

Francisco Javier Saucedo Jonapá[1]

[1]Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

RESUMEN: Este documento aborda la construcción de la identidad profesional de futuros profesores de educación física a través del análisis de las experiencias producto de actividades de acercamiento a la práctica educativa. El estudio se realizó con estudiantes de primer y segundo grado de la licenciatura en educación física de una escuela del sistema educativo estatal de la ciudad de Puebla localizada en el centro de México considerando las narraciones de sus experiencias de práctica. Se trata de una investigación que retoma la propuesta de Batista, Graça y Queirós (2014) respecto a la reconstrucción de la identidad profesional en educación física pero que analiza los discursos de estudiantes reunidos en una sesión de grupo de enfoque. Se concluye que las ideas, valores y creencias que los estudiantes construyeron a partir de lo que debe y no debe hacer un educador físico en articulación a su gusto por el deporte y el trabajo con niños son cruciales en la construcción de su identidad profesional.

PALABRAS CLAVE: Educación física, identidad profesional, formación de profesores.

PROFESSIONAL IDENTITY OF THE PHYSICAL EDUCATION STUDENT IN MÉXICO

ABSTRACT: This document deals with the construction of the professional identity of future teachers of physical education through the analysis of the experiences resulting from activities of approach to educational practice. The study was conducted with first and second grade students of the degree in physical education of a school of the state educational system of the city of Puebla located in the center of Mexico considering the narrations of their experiences of practice. This is an investigation that takes up the proposal of Batista, Graça and Queirós (2014) regarding the reconstruction of the professional identity in physical education but that analyzes the discourses of students gathered in a focus group session. It is concluded that the ideas, values and beliefs that the students built from what should and should not be done by a physical educator in articulation to their liking for sport and working with children are crucial in the construction of your professional identity.

KEY WORDS: Physical education, professional identity, teacher education.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO ALUNO DE EDUCAÇAO FÍSICA NO MÉXICO

RESUMO: Este documento trata da construção da identidade profissional dos futuros professores de educação física por meio da análise das experiências decorrentes das atividades de abordagem à prática educativa. O estudo foi realizado com alunos do primeiro e segundo ano do curso de educação física de uma escola do sistema educacional estadual da cidade de Puebla, localizada no centro do México, considerando as narrativas de suas experiências de prática. Trata-se de uma investigação que retoma a proposta de Batista, Graça e Queirós (2014) sobre a reconstrução da identidade profissional em educação física, mas que analisa os discursos dos alunos reunidos em uma sessão de grupo focal. Conclui-se que as idéias, valores e crenças que os alunos construíram a partir do que deve e não deve ser feito por um educador físico em articulação com o gosto pelo esporte e trabalho com crianças são cruciais na construção de sua identidade profissional

PALAVRAS-CHAVE: Educação física, identidade profissional, formação de professores.

INTRODUCCIÓN

La investigación partió de valorar hasta qué punto las jornadas de observación y práctica docente contempladas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física elaborado por la Secretaría de Educación de Pública (SEP, 2002) contribuyen a la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de dicho programa del Benemérito Instituto Normal del Estado "Juan Crisóstomo Bonilla" del Estado de Puebla, de ahora en adelante LEF-BINE, una escuela de formación de profesores del sistema educativo estatal a las que comúnmente se denomina *escuela normal*. El objetivo es aportar a la reflexión sobre el perfil de ingreso y su transformación de acuerdo a ideas, valores y creencias sobre la educación física a partir de la experiencia vivida de estudiantes de primer y segundo grado en la observación y práctica educativa. Hernández y Martínez (2017) vinculan la práctica educativa de estudiantes de educación física a la construcción de competencias docentes señaladas en dicho Plan de Estudios en una escuela normal del centro-sur de México y concluyen que los estudiantes asumen la adquisición de competencias como una transmisión antes que como una construcción. Considerando la práctica docente como fundamental en el proceso de formación de formadores, este estudio asume una perspectiva distinta para valorar aprendizajes esperados; se enfoca en el proceso de constitución de ideas, valores y creencias sobre el quehacer del educador físico mediante el análisis de experiencias de estudiantes de educación física en escuelas de práctica. Al reconocer un conjunto de actividades que delimitan el quehacer del educador físico, los estudiantes construyen su identidad profesional evaluando qué deben y qué no deben hacer como profesionales. De esta manera, el alcance puede localizarse más allá del ámbito pedagógico para instalarse en uno de orden sociológico que permita pensar en torno a las imágenes que una sociedad construye sobre una disciplina como la educación física y reflexionar sobre el papel de esta en la educación básica requerida por el país.

La identidad es un concepto que concentra posibilidades de comprensión de la subjetividad a partir del cual es posible distinguir conductas y reconocer a un individuo. En México, las investigaciones de Villareal (2016) y Cardona, Hernández y Lamas (2017) son un ejemplo del reciente interés por el estudio de la identidad profesional docente. En el caso concreto de la docencia, la identidad atribuye ciertas prácticas, rituales, dinámica, comportamiento y conductas que definen a un profesor, es decir, que expresan a un profesional de la enseñanza mientras que permiten considerarlo parte de un grupo social que comparte las mismas características. Esta identidad se construye en el ejercicio profesional así como en las prácticas escolares de preparación para la docencia. La ejecución de estas conductas no suelen presentarse de manera aislada o individual, mucho menos cuando se habla del proceso de formación de profesores. En este sentido, recuperar la siguiente noción de identidad de Wenger resulta pertinente:

> "Formar parte de un equipo de trabajo es al mismo tiempo un tipo de acción y una forma de afiliación… Esta participación da forma a lo que hacemos, conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos" (Wenger, 1998, p. 22).

Para Wenger, la identidad se configura en una comunidad de aprendizaje, dicho de otro de modo, en el momento de acción de un equipo de trabajo. La participación, aprendizaje y experiencias producto de la acción en equipo resultan en una materia prima para la construcción de ideas, valores y creencias que configuran la identidad. Un argumento en esta investigación es que estas ideas, valores y creencias se construyen durante las jornadas de observación y práctica docente de estudiantes de la LEF-BINE. Los entornos –que en términos de Wenger serían nombrados comunidades de aprendizaje- en los que ocurren las jornadas hacen converger no solo a estudiantes sino a profesionales en un ambiente laboral y de ejercicio de la docencia específico. La conceptualización de identidad profesional emprendida en el texto de Batista Graça y Queirós (2014) es recuperada para nuestro propósito. La identidad profesional, señala Batista (2014, p.5), incluye:

1. Una legitima participación en la profesión;
2. Una ocupación en el papel del profesional con capacidad de controlar sus prácticas, un lenguaje, así como herramientas y recursos asociados a ese papel;
3. Ideas, valores y creencias que conducen a profesores a seguir en la profesión;
4. Resultado de experiencias que influyen en las decisiones de su carrera;
5. Representación de uno mismo como profesional que proyecta tanto para sí como para otros.

Estos elementos están presentes en los entornos de jornadas de estudiantes de LEF-BINE en las acciones y representaciones de estudiantes y profesionales con los que conviven. A diferencia del estudio realizado por Hernández, Maceda y Pérez (2014, p. 10) en el que la identidad es comprendida a partir de qué tanto los estudiantes conocen su carrera y hasta qué punto es de su gusto, la propuesta de esta investigación se concentra en el análisis acerca de qué significa ser docente de educación física y qué tipo de docente se quiere ser. Las ideas, creencias y valores que responden a estos cuestionamientos son construidos en el trabajo en equipo durante las jornadas de observación y práctica.

METODOLOGÍA

La estrategia de investigación partió de un interés por reflexionar en torno a los efectos de las prácticas

escolares sobre el proceso formativo de estudiantes y en particular en la manera en que a partir de sus experiencias se reconocen como futuros profesores de educación física. De acuerdo al actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física de México diseñado en 2002, estas prácticas se dividen en dos áreas según el grado de avance del mapa curricular: a) acercamiento a la práctica escolar y b) práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Los estudiantes de primer y segundo grado con los cuales se llevó a cabo esta investigación han realizado jornadas propias del área de acercamiento a la práctica escolar y sus experiencias deben considerarse en este marco. Es decir, se trata de estudiantes que están en proceso de reconocimiento de la carrera y en este "primer contacto" construyen ideas, valores y creencias que si bien serán redefinidos finalmente representan una base firme sobre la que se construye la identidad profesional.

El trabajo de investigación se realizó con seis estudiantes (tres hombres y tres mujeres) del ciclo escolar 2017-2018 que cursaban las asignaturas de Escuela y Contexto Social y Observación y Práctica Docente I, de primer y segundo grado respectivamente, correspondientes al área de acercamiento a la práctica escolar. Aunque en la LEF-BINE no siempre sucede así, para la primera de ellas la consigna durante las jornadas consiste en observación, mientras que en la segunda es indispensable la participación en algún momento de la sesión de educación física. Esta diferencia permitió valorar el avance en la conformación de ideas sobre qué debe hacer el educador físico.

La herramienta de creación de datos consistió en un grupo de enfoque. El ejercicio se llevó a cabo en el gimnasio de la LEF-BINE y fue registrado en un archivo de audio con una duración aproximada de 62 minutos. Para el análisis se realizó una transcripción total recuperando comentarios específicos respecto al tema de investigación y en la comparación de los significados expresados por cada estudiante. Este fue un principio de contrapunteo presente en el análisis entre las expresiones de estudiantes de primer y de segundo grado. Los criterios para determinar la integración y dinámica de este grupo de estudio fueron consecuencia de la participación del investigador como profesor designado para acompañar a estudiantes en las visitas a escuelas durante las jornadas de observación y práctica. En este acompañamiento, el investigador conoció el trabajo cotidiano que implican las jornadas y su interacción con los estudiantes le permitió definir criterios para elegir al grupo de estudio así como diseñar un guión de preguntas. De acuerdo a Gunther Dietz, la subjetividad actúa cuando es el actor quien narra, testifica y genera una comprensión del mundo pero también cuando lo hace quien observa, acompaña y entiende desde fuera (Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018, p. 164). Las charlas y discusiones con estudiantes durante las jornadas acerca de intereses, prácticas, aspiraciones y disposiciones respecto a su proceso de formación fue clave para los temas abordados en el grupo de enfoque. Esta estrategia brinda a la investigación un enfoque cualitativo e interpretativo propio del análisis del discurso.

Durante las jornadas, los estudiantes de primer grado que formaron parte del grupo de enfoque se integraron en equipos de dos y hasta diez elementos según el nivel educativo y situación particular de la escuela que será visitada. En un periodo de aproximado de cinco meses realizaron cinco visitas a diferentes escuelas públicas del interior del estado de Puebla. Al llegar a la escuela designada, los estudiantes fueron presentados con el director y titular de la asignatura de educación física quienes les indicaron qué sesiones observarían y en qué horarios. Los estudiantes se pusieron a disposición del titular para apoyar en la colocación del material didáctico y en las sesiones actuaron como monitores asistiendo incluso a niños que no comprendían la actividad planteada. Este fue un momento en el que los estudiantes observaron las habilidades que sus compañeros desenvolvieron para organizar actividades; esto les permitió valorar las disposiciones y la capacidad de toma de decisiones de cada integrante de su equipo. En este acercamiento los estudiantes no solo aprendieron del comportamiento y actitud de sus compañeros sino que estuvieron en posibilidad de prestar atención a lo que niños y titular de la materia hicieron y dejaron de hacer.

Por su parte, los estudiantes de segundo grado formaron parejas de trabajo y realizaron veinte días de práctica en una misma escuela divididos en dos periodos. Además, realizaron una visita previa para presentarse ante autoridades de la escuela para conocer su organización, atender las recomendaciones generales del directivo y tomar acuerdos con el titular de la materia de educación física con el objetivo de planear sus sesiones con prelación. Los estudiantes de segundo grado están mucho más experimentados que los de primero. Mientras los de primer grado solo observan una sesión, los de segundo tienen la obligación de poner en práctica contenidos teóricos-pedagógicos. Los estudiantes de primer grado observan en contextos rurales y del interior del estado, los de segundo realizan prácticas en escuelas ubicadas en la ciudad capital. Las jornadas tanto de primero como de segundo grado evocan la conceptualización que Etienne Wenger (1998) sugiere respecto al aprendizaje como una actividad que precisa de la participación social y que se adquiere mediante la práctica al tiempo que también son constituidos el significado y la identidad (1998, p. 22). Reunir a seis estudiantes en un grupo de enfoque respondió a la necesidad de concentrar las experiencias en la participación y hacer visibles los significados atribuidos a la observación y práctica mediante un dialogo entre pares. Los integrantes del grupo de enfoque son una muestra representativa de estudiantes sobresalientes en una matrícula total de 120 alumnos de primer y segundo grado de LEF-BINE en la primera mitad del ciclo escolar 2017-2018. Los criterios para seleccionar al grupo de estudio fueron los siguientes:

1. Estudiantes a los que se impartió alguna asignatura y que obtuvieron notas sobresalientes;
2. Estudiantes a los que se pudo acompañar y observar en al menos una jornada por lo que se generó un involucramiento subjetivo del investigador;
3. Estudiantes con cualidades de aprendizaje y desempeño bien ponderadas por profesores de la LEF-BINE ubicados por encima del promedio;
4. Estudiantes de primer y segundo grado para contrastar experiencias diferentes dado el grado de conocimiento de la disciplina.

Los temas y preguntas que se abordaron en el grupo de enfoque se centraron en: a) expectativas en torno a qué es y para qué sirve la educación física, b) reflexiones en torno a en qué consiste el trabajo cotidiano del educador físico, c) experiencias de aprendizaje en las jornadas y d) el significado-aprendizaje producto del trabajo en equipo durante las jornadas. Además, se entregó a cada uno de los estudiantes un ejemplar del Plan de Estudios y se leyeron en voz alta los incisos e y g del apartado *Identidad profesional y ética* correspondiente al perfil de egreso a partir de los cuales se vertieron comentarios sobre la adquisición de dichas competencias profesionales en las jornadas (SEP, 2002, p. 51)

> Inciso e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y sus obligaciones y utiliza los recursos a su alcance para desempeñarse adecuadamente como educador físico de niños y adolescentes.
> Inciso g) Tiene la disposición y capacidad para promover la actividad física y el deporte educativo y recreativo dentro y fuera de la escuela.

Finalmente, se pidió a estudiantes que completaran la frase *estar viendo a mis compañeros y practicar con ellos ha sido importante porque*. La experiencia vivida del investigador en las jornadas como observador no participante fue determinante para comprender de modo grueso qué es la identidad profesional y en consecuencia definir qué preguntar sobre la construcción de la identidad profesional del educador físico al grupo de enfoque.

DISCUSIÓN

En el caso de estudiantes de primer y segundo grado la construcción de significados sobre la educación física se articula a partir de los intereses que los condujeron a inscribirse a la LEF-BINE. En este sentido, la transformación del perfil de ingreso durante los primeros dos años estudiando educación física representa un primer momento en la construcción de la identidad. Una de las principales características de la población estudiantil de LEF-BINE es que los estudiantes se matriculan por que consideran que ahí podrán profundizar en su interés, conocimiento y práctica de algunos deportes. Cuatro estudiantes del grupo de enfoque manifestaron que se interesaron por la LEF-BINE debido a su gusto por el fútbol y el volibol. El estudiante 1 (E1), de primer grado, aclaró que si bien le interesó la educación física porque contaba con experiencia como entrenador de fútbol para niños, se percató posterior a una segunda jornada que en la LEF-BINE el deporte se toma como apoyo y no como objetivo. E2, también de primer grado, explicó que decidió matricularse por su interés en ser entrenador de niños. En su respuesta de la razón del por qué le gustan las jornadas narró lo siguiente:

> "me gustan porque en las jornadas he visto al maestro de educación física, no solo el simplemente jugar por que sí o nada más entretenerlo [al niño]. Me he dado cuenta que nosotros no somos entretenedores sino… educadores y por lo regular la mayoría hacen eso, nada mas entretienen dando un balón. Y las jornadas me gustan mucho por eso, porque el educador físico, más que un apoyo yo creo que es la principal pieza de una escuela… Pararse enfrente de un grupo y mas con niños es una experiencia muy bonita."

El hecho de que E2 asuma que un educador físico no es solo entretenedor de niños deja ver una tendencia en el imaginario social de que la educación física se reduce a la actividad lúdica y especialmente recreativa. Si bien todos los integrantes del grupo focal expresaron su gusto por jugar y/o estar con niños, mostraron su rechazo a concebir la educación física solo como un pasatiempo dedicado al relajamiento. En el caso de los estudiantes de segundo grado añadieron a sus argumentos que la educación física además de jugar implica un desarrollo motriz, socioafectivo y emocional articulado bajo una intención pedagógica. En contraparte, los de primer grado solo fueron capaces de separar a la educación del simple entretenimiento dejando claro así la diferencia de avance y comprensión del para qué de la educación física.

A partir de experiencia en las jornadas los estudiantes aprenden no sólo lo que es la educación física sino sobre todo lo que no es. En consecuencia, la construcción que elaboran sobre su identidad parte del reconocimiento de lo que como docentes de educación física no quieren hacer y de lo que es el imaginario común del educador físico. Al respecto E4 narra lo siguiente:

> "yo creo que uno de los principales problemas del educador físico pues es su propia actitud. Yo creo, bueno, hay educadores buenos y hay educadores que yo creo necesitan una mejor orientación; y me ha tocado maestros que tal vez, o no

> se porque estaban ahí, ellos son de los que, por ejemplo, tu tienes la iniciativa; pues estamos frescos la verdad, y llegas con la actitud y todo, y te dicen, espérate, espérate, nomas lo sacamos y dales el balón. Y te encuentras con eso. Y por ejemplo, nosotros siendo un poco mas conscientes de lo que es la educación física y te atienes a eso y dices: no profe, pues yo traigo esto. Ah, no te preocupes, no pasa nada, es mas, si vienes ahorita a tus prácticas no te preocupes… y pues a veces yo creo es mala disposición del educador físico. Prácticamente ellos pasan a ser nuestros tutores a la hora de impartir nuestras clases. Y si ellos no se sienten motivados pues cómo vamos a motivar nosotros a los alumnos."

De acuerdo al concepto de comunidad de práctica de Wenger (1998, p. 34,35), las jornadas de observación y práctica docente de la LEF-BINE representan un ejemplo de lo que las personas hacen conjuntamente y en el que la afiliación es una cuestión de participación y aprendizaje. Los estudiantes acuden a practicar y construyen un proceso de afiliación mediante la participación y el aprendizaje de lo que podemos denominar el universo laboral del educador físico. Los estudiantes de la LEF-BINE construyen esa afiliación cuando se percatan de qué es lo que creen que debe hacer un educador físico y, por ende, qué es lo que no deben hacer ellos. Incluso cuando se trata de observar a sus propios pares este aprendizaje también aplica. Un estudiante de primer semestre (E5) explica lo siguiente respecto al trabajo en equipo:

> "yo sí me he llevado muchos aprendizajes de mis compañeros… hay algunos que no son aptos para algunos aspectos como controlar el grupo o no saben qué actividades poner, entonces a mi me ha servido para ver qué actividades hacer, cómo controlar un grupo"

En el caso de segundo grado acontece lo mismo, E3 explica que "si tu actividad no sirve, tu compañero que está de apoyo puede decirte sabes que, puedes hacerle esta modificación". E6 explica la diferencia del trabajo en equipo entre primer y segundo grado así:

> "[En primer grado] pues se acompañan entre grupo… uno pone la actividad. Si son estaciones pues cada uno en una estación. O al control de grupo, a que no se escapen los niños. Y ya en las prácticas de segundo año que es en binas ponen los dos planeaciones diferentes y trabajan en grupos diferentes. Tal vez se ayudan pero ya no es como primero que somos muchísimos para el control de grupo, para el material, para el calentamiento. En primero te están ayudando tus compañeros."

E3 recurre a la actitud del titular de educación física de la escuela visitada para explicar la diferencia entre las jornadas de primer y segundo grado:

> "cuando vas tres días, incluso el profesor de educación física está con la actitud, los juegos son muy buenos, todo es bueno, los niños tienen el control de todo. Pero ya en la segunda semana… hasta los mismos niños te dicen, es que el maestro solo nos pone a jugar futbol, solo nos pone a jugar policías y ladrones y es lo que queremos jugar porque siempre nos pone eso; [nos dicen] no se vayan, cuándo vuelven otra vez porque me gustaron sus actividades y es que con el maestro solo jugamos lo mismo".

Respecto a la frase: *estar viendo a mis compañeros y practicar con ellos ha sido importante porque,* las respuestas vertidas respecto a la experiencia de estudiantes en tercer semestre se concentran en lo que pueden aprender del otro. E3 completó la frase así:

> "… porque me ayudan ellos a darme cuenta incluso de las estrategias que puedo tomar en cuenta, de los juegos que pudo aplicar, de cómo lo voy a aplicar, de cómo lo voy a hacer, y de lo que no".

Los retos de la jornadas respecto a la formación profesional del educador físico se concentran en identificar qué hacer en el trabajo cotidiano lo cual permite la afiliación a la profesión. Los equipos y parejas de trabajo que son integrados por los estudiantes durante las jornadas no son solo una estrategia operacional para asistir a escuelas sino que son comunidades de práctica, es decir, comunidades de interacción en las cuales se aprende y se forma la identidad. Amaral da Cunha, Batista y Graça (2014) diseñan un constructo teórico en que las comunidades de aprendizaje situado, como las que implican las jornadas de LEF-BINE, influyen en la construcción de la identidad profesional. Aunque con matices, lo que estudiantes del grupo de enfoque aprenden principalmente en los primeros dos grados es lo que les gustaría y hacer y lo que no desean reproducir de acuerdo a lo observado.

CONCLUSIÓN

Las jornadas de observación y práctica docente de primer y segundo grado de la LEF-BINE representan el principio de una serie de elementos con los cuales se constituye la configuración de ideas, creencias y valores

que permite a estudiantes construir una identidad profesional con la educación física. Este acercamiento primario es también un enfrentamiento con las preconcepciones sobre la educación física y en el caso de estudiantes destacados -como los del grupo de estudio- permite ir reconstruyendo ideas, valores y creencias sobre su identidad de educador físico. De acuerdo a resultados obtenidos, la identificación con la educación física en el primer y segundo grado se constituye a partir de lo que deben y no deben hacer los educadores físicos. Wenger (1998, p. 24) señala que "a pesar del currículo, la disciplina y la exhortación, el aprendizaje que es más transformador en el plano personal es el aprendizaje que se deriva de la afiliación a comunidades de práctica." Dicho de otro modo, tienen mayor peso la observación y la práctica emprendidos en equipos de trabajo integrados no solo por estudiantes sino por profesores. En consecuencia, las jornadas son la principal fuente de aprendizaje de educación física. Además, un peso significativo en cómo el estudiante se identifica y asume como educador físico se constituye a partir de la práctica profesional del titular de las escuelas visitadas y -aunque en menor medida- de los compañeros que también asisten a las jornadas. Por lo tanto, los discursos pedagógicos de la educación física se construyen no sólo de programas de estudios sino de lo que debe y no debe repetirse en la práctica docente profesional. En efecto, las jornadas de práctica docente son estrategias didácticas que permiten contrastar el punto de partida y lo que el formador de docentes enseña. En este sentido, reflexionar sobre su funcionamiento y sus posibilidades para potencializar la formación de docentes es un trabajo necesario y urgente.

El gusto por el deporte y la cercanía con niños que trae consigo la de los estudiantes de la LEF-BINE es crucial para comprender su identificación con la educación física. Como se señaló, este es un rasgo del perfil de ingreso que merece atención justa debido a que puede ser un factor en el desempeño profesional puesto que el gusto por trabajar con niños representa solo un principio dentro del conjunto de propósitos de desarrollar habilidades motrices además de valores y/o procesos de socialización. Durante los primeros semestres los estudiantes del grupo de enfoque construyen ideas de que la educación física no debería ser una materia escolar "entretenedora" y reconstruyen sus ideas, creencias y valores sobre esta disciplina a partir de sus prácticas en escuelas.

El hecho de que, al menos en principio, la identidad del futuro educador físico de la LEF-BINE se construya a partir de ideas, creencias y valores sobre lo que un educador físico debe y no debe de hacer refleja algo sobre la educación pública en México, particularmente en la ciudad de Puebla. La interacción durante las jornadas entre estudiantes y titulares de la asignatura no sólo coloca frente a frente a ambos actores sino que implica un conocimiento de la organización de la institución en la que se realizaron la observación y práctica, es decir, la convivencia con la cultura escolar y por ende social. Por otro lado, el límite temporal de esta investigación dado por el avance en el mapa curricular de los estudiantes del grupo de enfoque –primer y segundo grado- exige una continuidad para analizar el proceso de transformación de las ideas, valores y creencias de la educación física y el impacto de estas sobre la construcción de la identidad profesional de los participantes del grupo. Llegado el momento, sería interesante evaluar el perfil de ingreso respecto al de egreso e incluso acompañar la inserción laboral y estudiar la identidad en el servicio profesional. Sugiero que la cultura escolar y el servicio profesional en México son pieza clave en la comprensión de la identidad del educador físico que a su vez suele estar caracterizada por acciones y rutinas que no sólo buscan desarrollar la actividad física, emocional y cognitiva sino que se adecuan a necesidades del contexto como torneos, concursos, operatividad escolar e incluso áreas como el orden y control.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral da Cunha, Batista Paula y Graça Amândio (2014), "Um olhar sobre o estágio em educaçao física: Representaçoes de estagiários do ensina superior público portugués", en *O estágio profissional na (re)construçao da identidade profissional em Educaçao Física*, Batista, Graça y Queirós, U. Porto-Faculdade de Desporto, Portugal.

Batista Paula (2014), "O papel do estágio profissional na (re)construçao da identidades profissional no contexto da Educaçao física: cartografia de um projeto de investigaçao", en *O estágio profissional na (re)construçao da identidade profissional em Educaçao Física*, Batista, Graça y Queirós, U. Porto-Faculdade de Desporto, Portugal.

Batista Paula, Graça Amândio y Queirós Paula (2014), "O estágio profissional na (re)construçao da identidade profissional em Educaçao Fìsica", U. Porto-Faculdade de Desporto, Portugal.

Cardona Hernández Adela, Hernández Madero, Jacqueline y Lamas Mendoza Luis Carlos (2017), "La caracterización de la identidad profesional de los maestros en formación de un grupo de primer grado de la licenciatura en educación primaria de la IBYCENECH", Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 1, Número 1, Tecnológico Nacional de México-SEP. Disponible en línea http://conisen.mx/memorias/memorias.html, ultima fecha de visita 3 de febrero de 2018.

Hernández Reyes Mónica, Maceda Gómez Hugo Humberto y Pérez Agüeros Fernando Eugenio (2014), "Análisis de la identidad profesional en estudiantes de la licenciatura en educación física", propuesta práctica para obtener el grado de maestría en pedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

Mendoza Zuany Rosa Guadalupe, Dietz Gunther y Alatorre Frenk Gerardo (2018), "Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos", Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 40, Número 1, enero-junio 2018, pp. 152-169.

SEP (2002), Plan de Estudios 2002, Licenciatura en Educación Física, México.

Villareal Delgado, Ana Luisa (2016), "Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango", Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Wenger, Etienne (1998), "Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad", Paidós, España.