

Atleta

Revista Académica y Cultural

Tuluá - Valle del Cauca / No. 27 / 2016 / Revista Anual de la Facultad de Ciencias de la Educación / ISSN 1692-8458



Atleta

Revista Académica y Cultural



Atleta

Revista Académica y Cultural

ISSN - 1692 - 8458

No. 27 Revista Académica Unidad Central del Valle del Cauca

Diciembre 2016

Editor

Facultad de Ciencias de la Educación
Unidad Central del Valle del Cauca

Director

María Elisa Álvarez Ossa

Comité Editorial

Carlos Hernán Méndez Díaz
María Elisa Álvarez Ossa
Marco Fidel Suárez Dávila
Germán Enrique Pérez Tamayo
Gustavo Adolfo Cárdenas Messa
Lohover Duque Sandoval

Ilustraciones y diseño de portada

Cesar Augusto Mazuera Quiceno

Colaboradores

Martin Bueno Tobón
Juan Esteban Libreros Tabares
Albeiro Dávila Grisalez
Orlando Borda Santacruz
Sebastián Bedoya Hurtado
Lizeth Alejandra Gómez Hoyos
Julián David Salcedo Mosquera
María Elisa Álvarez Ossa
Ángela Patricia Arteaga
César Augusto Mazuera Quiceno
Nora Eliana Gómez Ospina
Holman Cortezano García
Jaime Humberto Pardo Gualteros
Carlos Hernán Méndez Díaz
María Elisa Álvarez Ossa
Lohover Duque Sandoval
Jose Airton de Freitas Pontes Junior
Leandro Silva Almeida
Nicolino Trompieri Filho
Cesar Augusto Mazuera Quiceno

Rector de la Institución

Jairo Gutiérrez Obando

Vicerrector de Investigación y Proyección a la Comunidad

Jorge Hernán Gómez Escobar

Vicerrector Académico

Stella Colonia Neira

Vicerrector Administrativo y Financiero

Luz Mireya González

Consejo Directivo

Ing. Gustavo Adolfo Vélez Román
Alcalde Municipal y Presidente del Consejo
Dr. Luis Edilberto Blandón Palomino
Representante del Presidente de la República
Lina María Cardona
Representante del Ministerio de Educación Nacional
Carlos Hernán Méndez Díaz
Representante de las Directivas Académicas
Gustavo Adolfo Salazar López
Representante de los Docentes
Jaime Torres Hernández
Representante de los Egresados
Gustavo Muñoz Saa
Representante Sector Productivo
Danna Katherine Grajales
Representante de los Estudiantes

Corrección de Textos y Estilo

Jhon Jairo Lozano Ramírez

Diseño, Pre-prensa e Impresión

Grafiartes Ltda.

*Atleta es una publicación de la Unidad Central del Valle del Cauca,
Facultad de Ciencias de la Educación.*

Las ideas que aquí se exponen son responsabilidad de sus autores.

Contenido

EDITORIAL

Jorge Hernán Gómez Escobar

INFORMES DE INVESTIGACIÓN

Efecto de un programa de entrenamiento periodizado de la fuerza en basquetbolistas en silla de ruedas con lesión medular del Club Vida Independiente Tuluá – 2015

Martin Bueno Tobón. Juan Esteban Libreros Tabares. Albeiro Dávila Grisalez

X

Concepciones pedagógicas de los docentes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca

Orlando Borda Santacruz. Sebastián Bedoya Hurtado

Procesos de inclusión mediante la Pedagogía Social en un grupo de deportistas de baloncesto en silla de ruedas - Club Vida Independiente del municipio de Tuluá

Lizeth Alejandra Gómez Hoyos

Matriz de interpretación social: Didáctica de la complejidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Julián David Salcedo Mosquera

ENSAYOS

La pedagogía problemática y dialógica en el proceso de formación integral

María Elisa Álvarez Ossa

Estrés laboral docente

Ángela Patricia Arteaga

César Augusto Mazuera Quiceno

Etno educación: una mirada a la diversidad

Nora Eliana Gómez Ospina

La cátedra de la paz: contexto y proyección

Holman Cortezano García

Artes marciales chinas: una mirada desde la complejidad del sujeto

Jaime Humberto Pardo Gualteros

ENTREVISTAS

Hugo Bolívar Hinojosa

Daniel Potes Vargas

Osmiro Colonia Rodríguez

Responsable: Carlos Hernán Méndez Díaz

Harold Guevara González

Responsable: María Elisa Álvarez Ossa

TRADUCCIÓN DEL PORTUGUÉS AL ESPAÑOL

Dimensión biológico-funcional de la evaluación cognitiva de los contenidos de la educación física escolar

Traductor: Lohover Duque Sandoval

Artículo original

dimensão biológico-funcional da avaliação cognitiva dos conteúdos da educação física escolar

Jose Airton de Freitas Pontes Junior. Leandro Silva Almeida. Nicolino Trompieri Filho

GALERÍA

Artista invitado: Esperanza Tejada Rada

Responsable: Cesar Augusto Mazuera Quiceno

EVENTOS

COLABORADORES

REGLAMENTO EDITORIAL

Editorial

La revista *Atleta* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCEVA, en sus publicaciones aborda temas de las tres líneas de investigación de la Facultad. Presenta producción investigativa y reflexiones donde convergen diferentes campos, además de la disciplina en la que se hace énfasis en el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, se aborda el campo de la salud y el amplio campo de la Educación donde convergen los aportes de las Ciencias Sociales y Humanas. Teniendo en cuenta la diversidad de temáticas de interés, se ha organizado la revista en sesiones: Informes de investigación, ensayos, reseñas, entrevistas, traducciones, eventos y la sesión de Galería, que es un espacio para la expresión artística. *Atleta* hace parte de los procesos de extensión de la UCEVA, para dinamizar procesos de reflexión que aporten al desarrollo de la motricidad, el deporte, la sociedad y la cultura.

En esta edición n°27, se conmemoran los 45 años del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes y los 46 años de la Facultad de Ciencias de la Educación. Este programa es representativo por su articulación a la comunidad educativa de la localidad y la región, es relevante el desempeño profesional de sus egresados a lo largo de todos estos años demostrando capacidad de liderazgo comunitario y de emprendimiento en la conformación de escuelas de iniciación deportiva, igualmente se han destacado deportistas a nivel nacional e internacional.

Esta edición presenta cuatro informes de investigación, cinco ensayos, cuatro entrevistas, una traducción de un artículo del idioma portugués al español, en la sección de Galería la artista invitada fue Esperanza Tejada Rada y además se presentan los eventos deportivos, académicos y culturales realizados en el programa entre el segundo semestre del año 2015 y el 2016.

El comité editorial de la revista *Atleta* agradece a los colaboradores: profesores, estudiantes y también a los académicos de otras universidades e instituciones que han escrito artículos y son quienes hacen posible continuar publicando nuevas ediciones y ofrece, convocatoria permanente, para la recepción de artículos a publicar en sus próximas ediciones.

Carlos Hernán Méndez Díaz
Decano Facultad Ciencias de la Educación

Informes de Investigación



Fuente: Revista Atletas, octubre de 2016



Efectos de un programa de entrenamiento
periodizado de la fuerza en basketbolistas en silla de ruedas
con lesión medular del club Vida Independiente Tuluá - 2015

*Martin Bueno Tobón
Juan Esteban Libreros Tabares
Albeiro Dávila Grisalez*

Resumen

En el presente artículo se sintetiza el estudio de caso, de diseño de preprueba y postprueba, de alcance explicativo, el cual tuvo como objetivo determinar el efecto de un programa de entrenamiento periodizado de la fuerza en cinco basquetbolistas en silla de ruedas con lesión medular del Club Vida Independiente de Tuluá, para lo cual se diseñó un modelo de periodización de la fuerza con una duración de veinte (20) semanas, teniendo en cuenta que estos deportistas realizaron un proceso de acondicionamiento muscular-esquelético y de aprendizaje de técnica de ejecución ejercicios durante un semestre, previo a la intervención.

Los deportistas con lesión medular que practican baloncesto en silla de ruedas presentan una situación de discapacidad que no les permite la utilización de sus miembros inferiores, inclusive, en porciones de su tronco, esto debido a la altura de la lesión medular; a pesar de ello, participan activamente en este deporte adaptado utilizando sus miembros superiores para conducir la silla de ruedas, controlar, pasar y lanzar el balón, exigiendo de forma constante la utilización de la musculatura de miembros superiores.

Precisamente, esta actividad deportiva exige la participación de los basquetbolistas en un programa de entrenamiento de la fuerza y del diseño de un modelo periodizado de esta capacidad como propuesta pedagógica para la prevención de lesiones por esfuerzos repetitivos, fortalecimiento de musculatura implicada en modalidad deportiva y mejoramiento de los niveles de fuerza requeridos para la práctica de esta disciplina, siendo aún más importante su aplicación, que en un deportista convencional, por utilizar sus miembros superiores con doble finalidad, para su desplazamiento dentro de la zona de juego y para conducir, controlar, pasar y lanzar el balón. La falta de un programa específico de entrenamiento de la fuerza en esta población propició el diseño de esta propuesta de entrenamiento estructurada en cinco fases, donde se entrenan las diferentes manifestaciones de la fuerza de forma consecutiva.

Se destaca al final del proceso de entrenamiento el incremento en los niveles de fuerza máxima en un 8,5%, de fuerza resistencia en un 14,9% y de fuerza explosiva en un 14,7% de los deportistas; esto, al comparar los valores iniciales con respecto a los valores finales de las pruebas de evaluación; es así como, el programa propuesto de periodización contemporánea de la fuerza presentó efectos significativos sobre las manifestaciones de la fuerza máxima, fuerza resistencia y fuerza explosiva de los grupos musculares de miembros superiores de la población de deportistas de baloncesto en silla de ruedas.

Palabras clave: fuerza máxima, fuerza resistencia, fuerza explosiva, periodización contemporánea de la fuerza, baloncesto en silla de ruedas, lesión medular.

Abstract

In this case study a pretest and a posttest were designed, the explicative reach has as objective to determine the effect of a periodic training program in the strength of five basketball players in wheelchairs with muscular injuries from the club Vida Independiente de Tuluá, for which it was designed a periodic model of strength with a duration of twenty weeks; taking into account that these athletes carried out a muscle skeletal conditioning process and the learning of the technic of exercise execution during one semester before the intervention.

The athletes with bone marrow or medullary injury who practice basketball in Wheelchair show a handicap situation which does not allow them the use of their inferior limbs including their trunk parts, this due to the height of their bone – marrow injury, in spite of that, they actively participate in this adapted sport by using their upper limbs to drive the wheelchair, to control, to stop and throw the ball, demanding in a constant way the use of upper limbs muscles.

Precisely this sporty activity demands the participation of basketball players in a training program of strength and the design of a periodic model of this capacity as pedagogical proposal for the prevention of injuries for repetitive efforts, strengthening of implied muscles in sports modality and improvement of strength levels required for the practice of this discipline, being even more important its application, in a conventional athlete, for using his/her upper members with a double aim to control, to pass and throw the ball. The lack of a specific training program of the strength in this population was the starting point for the designing of this proposal of structured training in five stages where are trained the different strength manifestations in a consecutive way.

It is pinpointed at the end of the training process the increasing of levels of maximum strength in a 8,5% of strength resistance in a 14,9% and of explosive strength in a 14,7% of the athletes; this, to compare the initial values regarding the final values of the evaluation tests, this is how, the proposed program of contemporary periodization of the strength showed meaningful effects about the manifestations of maximum strength, strength resistance and explosive strength of the muscular sets of upper limbs of the population of athletes of basketball on wheelchair.

Key words: maximum strength, resistance strength, contemporary periodization of strength, basketball on wheelchair, medullary injury.

Resultados Pruebas de valoración de las manifestaciones de la fuerza

Se presentan resultados de la valoración de la fuerza resistencia fuerza máxima y fuerza explosiva miembros superiores:

Resultados pruebas de valoración de la fuerza resistencia

En la tabla 1, se aprecian las medias y desviación

típica de los resultados de la prueba de evaluación de la fuerza resistencia de miembros superiores, realizando flexiones de brazo o planchas a los deportistas de baloncesto en silla de ruedas del Club Vida Independiente, en la que el grupo experimental realizó 11 flexiones de brazo más (incremento de la fuerza en un 17,4%), al comparar las pruebas de evaluación inicial con las pruebas de evaluación final.

Tabla 1 Resultados estadísticos de la evaluación de fuerza resistencia de miembros superiores (MS) (flexiones brazo o planchas)

	Evaluación inicial fuerza resistencia MS (repeticiones)	Evaluación Final fuerza resistencia MS (repeticiones)	Diferencia
Válidos	5	5	
Media	63	74	11 (17,4%)
Desv. típ.	16,432	21,197	

Fuente: los autores.

Tabla 2 Prueba de normalidad (Shapiro- Wilk) resultados evaluación de la fuerza resistencia de miembros superiores (MS) (flexiones brazo o planchas)

	Estadístico	gl	Sig.
Evaluación inicial fuerza resistencia MS (repeticiones)	,750	3	,090
Evaluación Final fuerza resistencia MS (repeticiones)	,974	3	,688

Fuente: los autores.

Al realizar la prueba de normalidad para el test de fuerza resistencia de miembros superiores en basquetbolistas en silla de ruedas con lesión medular, los valores de significancia fueron

mayores a 0,05 ($p > 0,05$), por tanto, estos resultados de la evaluación fuerza resistencia de miembros superiores pueden ser sometido a la prueba t de hipótesis.

Tabla 3 Prueba de homogeneidad de varianzas de resultados evaluación de la fuerza resistencia de miembros superiores (MS) (flexiones brazo o planchas)

Estadístico de Levene		gl1	gl2	Sig.
Evaluación inicial fuerza resistencia MS (repeticiones)	1,837	1	3	,268
Evaluación Final fuerza resistencia miembros superiores (repeticiones)	,510	1	3	,527

Fuente: los autores.

De la misma forma, se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas, en la cual se presentaron valores de significancia mayores a 0,05 ($p > 0,05$) como se aprecia en tabla 3; de

esta forma al cumplir los dos supuestos, se procede a realizar la prueba de hipótesis, en este caso la prueba t para muestras paramétricas.

Tabla 4 Prueba de hipótesis, prueba de muestras relacionadas de resultados evaluación de la fuerza resistencia de miembros superiores (MS) (flexiones brazo o planchas).

	Media	Desviación típ.	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
-Evaluación inicial fuerza resistencia MS Evaluación Final fuerza resistencia MS	-11,400	6,877	-19,940	-2,860	-3,706	4	,021

Fuente: los autores.

En los resultados descritos en la tabla 4 se aprecian los valores de la prueba de hipótesis (prueba t, observándose un valor de significancia menor a 0,05 ($p < 0,05$), indicando la existencia

de diferencias significativas entre los resultados de la prueba pre con respecto a la prueba post en el grupo de deportistas de baloncesto con lesión medular del Club Vida Independiente.

Tabla 5 Resultados Estadísticos evaluación de la fuerza resistencia de miembros superiores (MS) (dorsales) (Halón polea en máquina sistema Nautilus).

	Evaluación inicial fuerza resistencia MS (repeticiones)	Evaluación final fuerza resistencia MS (repeticiones)	Diferencia
Válidos	5	5	
Media	57	64	7 (12,3%)
Desv. típ.	20,535	23,499	

Fuente: los autores.

De la misma forma, al valorar la fuerza resistencia, pero realizando el ejercicio de halón polea en máquina sistema Nautilus para dorsales a los basquetbolistas en silla de ruedas con lesión

medular, se apreció un incremento del 12,3% en el nivel de fuerza de esta manifestación, ejecutándose 7 repeticiones más en la evaluación final con respecto a la evaluación inicial.

Tabla 6 Prueba de normalidad resultados evaluación de la fuerza resistencia de miembros superiores (dorsales) (Halón polea en máquina sistema Nautilus).

Shapiro-Wilk	Estadístico	gl	Sig.
Evaluación inicial fuerza resistencia miembros superiores (dorsales)	,996	3	,878
Evaluación final fuerza resistencia miembros superiores (dorsales)	,987	3	,780

Fuente: los autores.

Al realizar la prueba de normalidad Shapiro Wilk para el test de fuerza resistencia de miembros superiores (Halón polea en máquina sistema Nautilus) a los deportistas, los valores de

significancia fueron mayores a 0,05 ($p > 0,05$), por tanto, estos resultados de la evaluación fuerza resistencia de miembros superiores pueden ser sometido a la prueba t de hipótesis.

Tabla 7 Prueba de homogeneidad de varianzas de resultados evaluación de la fuerza resistencia de miembros superiores (dorsales) (Halón polea en máquina sistema Nautilus).

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.	
Eval inicial fuerza resistencia MS halón Polea en sistema Nautilus múltiple (repeticiones)	1,072	1	3	,377
Eval final fuerza resistencia MS halón Polea en sistema Nautilus múltiple (repeticiones)	2,030	1	3	,249

Fuente: los autores.

De igual manera, se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas para el test de fuerza resistencia para miembros superiores, presentándose valores de significancia mayores a 0,05 ($p > 0,05$) como se aprecia en tabla 7; de esta forma al cumplir los dos supuestos, se pudo realizar la prueba de hipótesis, en este caso la prueba t para muestras relacionadas.

Tabla 8 Prueba de hipótesis, prueba de muestras relacionadas de resultados evaluación de la fuerza resistencia de miembros superiores (MS) (dorsales) (Halón polea en máquina sistema Nautilus).

Diferencias relacionadas							
	Media	Desviación tip.	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
-Evaluación inicial fuerza resistencia MS -Evaluación final fuerza resistencia MS	-6,600	3,435	-10,865	-2,335	-4,296	4	,013

Fuente: los autores.

En los resultados descritos en la tabla 8 se aprecian los valores de la prueba de hipótesis (prueba t) donde se observa un valor de significancia menor a 0,05 ($p < 0,05$), indicando lo anterior, la existencia de diferencias significativas entre los resultados de la prueba pre con respecto a la prueba post del test de fuerza resistencia de miembros superiores al realizar el halón polea para musculatura dorsal del grupo de deportistas del Club de baloncesto Vida Independiente con lesión medular.

Resultados pruebas de valoración de la fuerza máxima

Tabla 9 Estadísticos resultados evaluación de la fuerza máxima pectorales en máquina sistema Nautilus (libras)

	Evaluación inicial Fuerza máxima pectorales en máquina sistema Nautilus (peso levantado en libras)	Evaluación final Fuerza máxima pectorales en máquina sistema Nautilus (peso levantado en libras)	Diferencia (peso levantado en libras)
Válidos	5	5	
Media	242	261	19 (7,85%)
Desv. típ.	33,838	44,635	

Fuente: los autores.

En la tabla 9, se aprecian las medias y desviación típica de los resultados de la prueba de evaluación de la fuerza máxima de miembros superiores, realizada en la máquina sistema Nautilus para pectorales a los basquetbolistas en silla de ruedas del Club Vida Independiente con lesión medular, en la que el grupo experimental levantó 19 libras más (aumento de la fuerza en un 7,85%), al comparar las pruebas iniciales con las pruebas de evaluación final.

Tabla 10 Prueba de normalidad resultados evaluación de la fuerza máxima miembros superiores (pectorales en máquina sistema Nautilus).

Shapiro-Wilk	Estadístico	gl	Sig.
-Evaluación inicial Fuerza máxima pectorales (peso levantado en libras)	,750	3	,072
-Evaluación final Fuerza máxima pectorales (peso levantado en libras)	,750	3	,069

Fuente: los autores.

Al realizar la prueba de normalidad Shapiro Wilk para el test de fuerza máxima de miembros superiores a los deportistas, los valores de significancia fueron mayores a 0,05 ($p > 0,05$), por tanto, estos resultados de la evaluación fuerza máxima de miembros superiores pueden ser sometido a la prueba t de hipótesis.

Tabla 11. Prueba de homogeneidad de varianzas de resultados evaluación de la fuerza máxima miembros superiores (pectorales en máquina sistema Nautilus)

Estadístico de Levene		gl1	gl2	Sig.
-Evaluación inicial Fuerza máxima pectorales en máquina sistema Nautilus (peso levantado en libras)	6,337	1	3	,086
-Evaluación final Fuerza máxima pectorales en máquina sistema Nautilus (peso levantado en libras)	5,766	1	3	,096

Fuente: los autores.

Asimismo, se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas para el test de fuerza máxima a los deportistas, presentándose valores de significancia mayores a 0,05 ($p > 0,05$) como se aprecia en tabla 11; de esta forma al cumplir los dos supuestos, se pudo realizar la prueba de hipótesis, en este caso la prueba t.

Tabla 12 Prueba de hipótesis, prueba de muestras relacionadas de resultados evaluación de la fuerza máxima pectorales en máquina sistema Nautilus (peso levantado en libras).

Diferencias relacionadas							
	Media	Desviación típ.	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
-Evaluación inicial Fuerza máxima pectorales -Evaluación final Fuerza máxima pectorales	-19,400	17,799	-41,500	2,700	-2,437	4	,031

Fuente: los autores.

En la tabla 12, se describen los valores de la prueba de hipótesis (prueba t), donde se obtuvo una significancia menor a 0,05 ($p < 0,05$), existiendo diferencias significativas entre los resultados de la pre prueba con respecto a la post prueba del test de fuerza máxima de miembros superiores para pectorales en los deportistas del Club de baloncesto Vida Independiente con lesión medular.

Tabla 13 Estadísticos resultados evaluación de la fuerza máxima hombros en máquina sistema Nautilus (peso levantado en libras).

	Evaluación inicial Fuerza máxima Hombros (peso levantado en libras)	Evaluación final Fuerza máxima Hombros (peso levantado en libras)	Diferencia (peso levantado en libras)
Válidos	5	5	
Mediana	165	180	15 (9,09%)
Desv. típ.	54,153	65,154	

Fuente: los autores.

En la tabla 13, se aprecian las medias y desviación típica de los resultados de la prueba de evaluación de fuerza máxima de miembros superiores para el grupo muscular de los hombros, de los deportistas de baloncesto en silla ruedas del Club Vida Independiente con

lesión medular, en la que se obtuvo un incremento de fuerza máxima de un 9,09%, equivalente a 15 libras más en la valoración final con respecto a los valores iniciales de fuerza máxima.

Tabla 14 Prueba de normalidad resultados evaluación de la fuerza máxima miembros superiores (hombros en máquina sistema Nautilus).

Shapiro-Wilk	Estadístico	gl	Sig.
Evaluación inicial Fuerza máxima Hombros	,881	3	,328
Evaluación final Fuerza máxima Hombros	,987	3	,780

Fuente: los autores.

Al realizar la prueba de normalidad para el test de fuerza máxima de miembros superiores (hombros) de los deportistas, los valores de significancia fueron mayores a 0,05 ($p > 0,05$),

por tanto, estos resultados de la evaluación fuerza máxima de miembros superiores pueden ser sometidos a la prueba t de hipótesis de muestras relacionadas.

Tabla 15 Prueba de homogeneidad de varianzas de resultados evaluación de la fuerza máxima miembros superiores (hombros en máquina sistema Nautilus) (peso en libras).

Estadístico de Levene		gl1	gl2	Sig.
Evaluación inicial Fuerza máxima Hombros	5,954	1	3	,092
Evaluación final Fuerza máxima Hombros	2,814	1	3	,192

Fuente: los autores.

Asimismo, se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas, para el test de fuerza máxima de miembros superiores (hombros) en esta población, presentándose valores de significancia mayores a 0,05 ($p > 0,05$) como se

puede apreciar en tabla 15; de esta forma al cumplir los dos supuestos, se procedió a realizar la prueba de hipótesis, en este caso la prueba t para muestras relacionadas.

Tabla 16 Prueba de hipótesis, prueba de muestras relacionadas de resultados evaluación de la fuerza máxima hombros en máquina sistema Nautilus (peso levantado en libras).

Diferencias relacionadas						
	Media	Desviación típ.	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl
			Inferior	Superior		
-Evaluación inicial Fuerza máxima Hombros -Evaluación final Fuerza máxima Hombros	-29,000	24,850	-59,855	1,855	-2,610	4
						Sig. (bilateral) ,049

Fuente: los autores.

Al realizar la prueba de muestras relacionadas de la evaluación de la fuerza máxima de hombros en máquina sistema Nautilus a los deportistas, se obtuvieron valores de significancia menores a 0,05 ($p < 0,05$), indicando lo anterior, la existencia de diferencias significativas entre los resultados de la prueba pre con respecto a los resultados encontrados en la prueba post.

Resultados pruebas de valoración de la fuerza explosiva miembros superiores

Tabla 17 Estadísticos resultados evaluación de la fuerza explosiva miembros superiores (MS) Lanzamiento balón medicinal de 3 kilogramos (BM) a dos manos por encima de cabeza (distancia en metros).

	Evaluación inicial Fuerza explosiva MS lanzamiento BM dos manos (distancia en metros)	Evaluación final Fuerza explosiva MS lanzamiento BM dos manos (distancia en metros)	Diferencia
Válidos	5	5	
Media	3,78	4,31	0,53 (14%)
Desv. típ.	1,10357	1,46601	

Fuente: los autores.

En la tabla 17, se observan las medias y desviación típica de los resultados de la prueba de evaluación de la fuerza explosiva de miembros superiores en los deportistas de baloncesto en silla de ruedas con lesión medular, al realizar el lanzamiento del balón medicinal de 3 kg, en la que se logró un incremento del 14%, al aumentar la distancia de lanzamiento en una media de 0,53 m en la valoración final con respecto a la valoración inicial.

Tabla 18 Prueba de normalidad resultados evaluación de la fuerza explosiva miembros superiores (MS) Lanzamiento balón medicinal de 3 kilogramos (BM) a dos manos por encima de cabeza.

Shapiro-Wilk	Estadístico	gl	Sig.
Evaluación inicial Fuerza explosiva lanzamiento BM a dos manos por encima cabeza.	,806	3	,129
Evaluación final Fuerza explosiva lanzamiento BM a dos manos por encima cabeza.	,913	3	,429

Fuente: los autores.

Al realizar la prueba de normalidad a esta prueba, los valores de significancia obtenidos fueron mayores a 0,05 ($p > 0,05$), por tanto, estos resultados de la evaluación fuerza explosiva de miembros superiores pueden ser sometidos a la prueba t de hipótesis.

Tabla 19 Prueba de homogeneidad de varianzas de resultados evaluación de la fuerza explosiva miembros superiores, lanzamiento balón medicinal (BM) a dos manos por encima de cabeza.

Estadístico de Levene		gl1	gl2	Sig.
Evaluación inicial Fuerza explosiva lanzamiento BM a dos manos por encima cabeza	7,841	1	3	,068
Evaluación final Fuerza explosiva lanzamiento BM a dos manos por encima cabeza	3,538	1	3	,157

Fuente: los autores.

De la misma forma, se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas para esta prueba de fuerza explosiva, presentándose valores de significancia mayores a 0,05 ($p > 0,05$) como se aprecia en tabla 19; de esta forma al cumplir los dos supuestos, se pudo realizar la prueba de hipótesis, en este caso la prueba t para muestras relacionadas.

Tabla 20 Prueba de hipótesis, prueba de muestras relacionadas de resultados evaluación de la fuerza explosiva miembros superiores, lanzamiento balón medicinal de 3 kg (BM) a dos manos por encima de cabeza (distancia en metros).

Diferencias relacionadas							
	Media	Desviación típ.	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
Evaluación inicial Fuerza explosiva lanzamiento BM de 3 kg a dos manos Evaluación final Fuerza explosiva lanzamiento BM de 3 kg a dos manos	-,53200	,41913	-1,05242	-,01158	-2,838	4	,047

Fuente: los autores.

En los resultados descritos en la tabla 20 se aprecian valores de significancia menores a 0,05 ($p < 0,05$), por tanto, se considera la existencia de diferencias significativas entre los resultados de la prueba pre con respecto a la prueba post del test de fuerza explosiva de miembros superiores con balón medicinal de 3 kilogramos a dos manos del grupo de basquetbolistas con lesión medular.

Tabla 21 Estadísticos resultados evaluación de la fuerza explosiva miembros superiores (MS) Lanzamiento balón medicinal de 1 kilogramo (BM) con mano dominante

	Evaluación inicial Fuerza explosiva lanzamiento BM con mano dominante (distancia en metros)	Evaluación final Fuerza explosiva lanzamiento BM con mano dominante (distancia en metros)	Diferencia
Válidos	5	5	
Media	7,18	8,28	1,10 (15,32%)
Desv. típ.	1,81748	2,08489	

Fuente: los autores.

En la tabla 21, se observan la media y desviación típica de los resultados de la prueba de fuerza explosiva de lanzamiento de balón medicinal de 1 kilogramo con mano dominante, en la que los basquetbolistas del Club Vida Independiente con

lesión medular lograron incrementar un 15,32% la distancia de lanzamiento, al aumentar 1,10 m más en el lanzamiento de la pos-prueba con respecto a la valoración inicial.

Tabla 22 Prueba de normalidad resultados evaluación de la fuerza explosiva miembros superiores, lanzamiento balón medicinal de 1 kilogramo (BM) con mano dominante.

Shapiro-Wilk	Estadístico	gl	Sig.
Evaluación inicial Fuerza explosiva lanzamiento BM con mano dominante	,786	3	,082
Evaluación final Fuerza explosiva lanzamiento BM con mano dominante	,972	3	,679

Fuente: los autores.

Al realizar la prueba de normalidad a este test, los valores de significancia fueron mayores a 0,05 ($p > 0,05$) como se observa en la tabla 22, por tanto, estos resultados de la evaluación fuerza explosiva pueden ser sometidos a la prueba t de hipótesis.

Tabla 23 Prueba de homogeneidad de varianzas de resultados evaluación de la fuerza explosiva miembros superiores, lanzamiento balón medicinal de 1 kilogramo (BM) con mano dominante (distancia en metros).

Estadístico de Levene		gl1	gl2	Sig.
Evaluación inicial Fuerza explosiva lanzamiento BM con mano dominante (distancia en metros)	2,103	1	3	,243
Evaluación final Fuerza explosiva lanzamiento BM con mano dominante (distancia en metros)	,678	1	3	,471

Fuente: los autores.

Asimismo, se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas para este test, obteniéndose valores de significancia mayores a 0,05 ($p > 0,05$) como se aprecia en tabla 22; de esta forma, cumpliéndose los dos supuestos, se pudo realizar la prueba de hipótesis, en este caso la prueba t para muestras relacionadas.

Tabla 24 Prueba de hipótesis, prueba de muestras relacionadas de resultados evaluación de la fuerza explosiva miembros superiores, lanzamiento balón medicinal de 1 kilogramo (BM) con mano (dominante) (distancia en metros).

Diferencias relacionadas							
	Media	Desviación típ.	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. bilateral
			Inferior	Superior			
-Evaluación inicial Fuerza explosiva lanzamiento BM con mano dominante -Evaluación final Fuerza explosiva lanzamiento BM con mano dominante	-1,1060	,51120	-1,74074	-,47126	-4,838	4	,008

Fuente: los autores.

Por último, en los resultados descritos en la tabla 24, se aprecian los valores de la prueba de hipótesis (prueba t) para muestras relacionadas, donde se observa un valor de significancia menor a 0,05 ($p < 0,05$), lo anterior indica, la existencia de diferencias significativas entre los resultados

de la prueba pre con respecto a la prueba post del test de fuerza explosiva de miembros superiores de lanzamiento del balón medicinal de 1 kilogramo con mano dominante del grupo de deportistas de baloncesto en silla de ruedas con lesión medular.

Análisis y discusión

La fuerza es una capacidad condicional muy utilizada en los procesos de entrenamiento en muchos deportistas convencionales bajo modelos de periodización convencional, pero, actualmente, se ha recurrido a modelos contemporáneos de periodización para el desarrollo de esta capacidad condicional; de la misma forma, en poblaciones deportivas en situación de discapacidad sigue trabajándose bajo modelos convencionales de periodización caracterizados por el desarrollo simultáneo de varias manifestaciones de la fuerza o de forma aislada, es decir, entrenando ciertas manifestaciones de la fuerza, como se observó en varios de los estudios relacionados con el entrenamiento de esta capacidad en estas poblaciones de deportistas, al enfatizar en la

fuerza máxima, o en la fuerza hipertrofia, pero sin responder a un objetivo de rendimiento integrado de todas las manifestaciones de la fuerza.

El programa de entrenamiento periodizado de la fuerza de periodización contemporánea de las diferentes manifestaciones de la fuerza propuesto en esta investigación (Ver imagen 1), presentó cambios significativos en los niveles de fuerza máxima, fuerza explosiva y fuerza resistencia de los basquetbolistas en silla de ruedas con lesión medular, lo que confirma las premisas de Bompa (2009) con respecto a la sistematización de las cargas de entrenamiento de forma periodizada y su efecto en los niveles de las diferentes manifestaciones de la fuerza.

Imagen 1. Plan gráfico de programa de entrenamiento periodizado de la fuerza

1 Mesociclo	ADAPTACIÓN ANATÓMICA				FUERZA HIPERTROFIA				FUERZA MÁXIMA				POTENCIA - RESISTEN MUSCUL				POTENCIA ESPECÍFICA			
2 Mes	Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre			
3 Numero Microciclo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
4 Tipo de Microciclo	Aj	Aj	C	C	C	C	Ch	R	C	Ch	Ch	R	C	C	Ch	R	Ap	Ap	Ap	Ap
5 Fecha de inicio y final del microciclo	5-11	12-18	19-25	26-31	1-7	8-14	15-21	22-28	29-3	4-10	11-17	18-24	25-31	1-7	8-14	15-21	22-28	29-3	4-10	11-17
6 Sesiones microciclo	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2
7 Durac prom sesión	60'	60'	60'	60'	70'	70'	70'	60'	90'	90'	90'	60'	70'	70'	70'	60'	70'	70'	70'	60'
8 Tiempo por microciclo	120'	120'	120'	120'	140'	140'	140'	90'	180'	180'	180'	120'	210'	210'	210'	150'	210'	210'	210'	120'
9 % Carga del 1RM	S/C	S/C	30%	30%	40-60%	65-75%	70-80%	60-80%	75-80%	80-90%	85-95%	50-65%	30-40%	40-60%	BM-TT	BM-TT	BM-TT	BM-TT	BM-TT	BM-TT
10 Número de ejercicios	10	10	10	10	6	6	6	6	6	6	6	5	5	5	6	6	6	6	5	5
11 Series/repeticiones	3/10	3/15	3/20	3/25	2/15-20	4/10-15	4/8-12	4/10-15	4/6-8	5/4-6	5/2-5	2/12-15	5/8-10	6/6-8	3/15	3/10	3/15	3/15	3/15	3/15
12. MÉTODOS ENTRENAMIENTO FUERZA	Adapt muscul-esquelética																			
	Extensivo cargas medias																			
	Extensivo cargas altas																			
	Concéntrico intensivo																			
	Método Isotónico																			
	Potencia Resistencia																			
	Método balístico (BM)																			
	FR corta duración (Therabubos)																			
	FR media duración (Therabubos)																			

Fuente: Los autores.

De la misma forma, Verkhoshansky (2004), corrobora estos planteamientos al explicar que un programa de entrenamiento periodizado, bien estructurado y escalonado de manera secuencial presenta un incremento en los niveles de las diferentes manifestaciones de la fuerza, como se observó en la investigación realizada a los deportistas en silla de ruedas del Club Vida Independiente de la ciudad de Tulúa con lesión medular.

Al analizar la forma de periodización utilizada por un grupo de Basquetbolistas en silla de ruedas de la Selección del Salvador, se aprecia que su programa giró en torno al mejoramiento de la fuerza máxima (Rodríguez et al, 2013) utilizando métodos de entrenamiento que responden exclusivamente al incremento del 1RM, como se evidencia en los test, pero sin apreciarse una secuenciación de diferentes manifestaciones de la fuerza para mejorar componentes que realmente requieren en las acciones de juego, como lo son la fuerza resistencia y la fuerza explosiva, siendo la principal diferencia con la investigación desarrollada en Tuluá.

En el modelo de entrenamiento realizado en Tuluá se desarrollaron todas las manifestaciones de la fuerza pero de forma secuencial, es decir, primero se realizó una adaptación anatómica, luego una fase de fuerza hipertrofia, luego una fase de fuerza máxima y por último, se desarrollaron dos fases de conversión, una a potencia y fuerza resistencia y la última a potencia, como se describe en la imagen 1; todo ello responde al aprovechamiento del efecto residual de las diferentes manifestaciones; en este caso se aprovechó el mayor efecto residual de la fuerza máxima, para luego realizar las capacidades de fuerza de menor efecto residual como lo manifiesta Issurin (2012), explicando que la fuerza resistencia presenta un efecto residual medio, mientras que la fuerza explosiva presenta el menor efecto residual, en este caso de 5 ± 3 días, es decir, que la manifestación de la fuerza que más rápido se pierde luego de dejarse

de entrenar es la fuerza explosiva, relacionada directamente con la potencia; es por tal razón, que dentro del programa propuesto en este estudio, esta capacidad motriz se entrenó en el quinto y último mesociclo.

En otro estudio descriptivo se analiza el nivel de conocimiento académico en los procesos de preparación física y se plantea un programa de fortalecimiento muscular, concluyéndose que existe una población de entrenadores muy escasa con experticia para la preparación física en basquetbolistas en silla de ruedas; con respecto a la propuesta de entrenamiento de la fuerza realizada, se evidencia su énfasis en el fortalecimiento muscular de músculos estabilizadores y en desarrollo de la fuerza resistencia, utilizando como medios de entrenamiento ejercicios con bandas elásticas (tubos quirúrgicos) (Vargas Trujillo, 2013); al analizar el diseño metodológico de este estudio, se parecía en énfasis en una sola manifestación de la fuerza, al igual que, en el estudio anterior, pero en este caso enfatizando en la fuerza resistencia.

Conclusiones

El programa de entrenamiento sistematizado de las manifestaciones de la fuerza presentó efectos significativos en los niveles de fuerza máxima, fuerza resistencia y fuerza explosiva de los miembros superiores de los basquetbolistas en silla de ruedas con lesión medular del Club Vida Independiente de Tuluá, deduciendo que un deportista con lesión medular responde adecuadamente a un modelo de periodización contemporáneo de la fuerza.

Los niveles de fuerza alcanzados por los basquetbolistas en silla de ruedas con lesión medular presentaron notorias mejorías; en el caso de la fuerza máxima se apreció un incremento del 8,5%, ahora, en el caso de la fuerza resistencia, el nivel de mejoría fue del 14,9%; por último, el incremento de la fuerza explosiva fue del 14,7%, es decir, el incremento

de los niveles de fuerza de forma general fue del 12,7%.

Los niveles de mejoría fueron mucho más altos en las manifestaciones de la fuerza resistencia y la fuerza explosiva, que en la fuerza máxima, a pesar de que en esta última también hubo mejoras significativas.

Los deportistas en situación de discapacidad con lesión medular, a pesar de presentar daño neurológico, en este caso que afectan sus miembros inferiores y parte del tronco, responden a estímulos de la fuerza, permitiendo el mejoramiento de la coordinación intramuscular e intermuscular de los miembros superiores, por tanto, están en condiciones de afrontar un programa de entrenamiento periodizado de la fuerza, al igual que un deportista convencional.

Referentes

Bompa, T. (2009). Periodización del entrenamiento deportivo. 3ª edición. Barcelona: Paidotribo.

Castellanos Fuentes, L; F. Brown, J; Valenzuela Gaviria, B, (2004). Influencia de un programa de rehabilitación física en el aumento de la fuerza muscular de pacientes con lesión medular cervical.

Chulvi medrano, I.; Heredia Elvar, J.R; Pomar, R. & Ramon, M. (2007). Evaluación de la fuerza para la salud: reflexiones para su aplicación en programas de acondicionamiento físico saludable. Citado en: public standard. (19/02/2007). Pid: 778. [consultado el 12 de febrero de 2014]. Publicado en <http://gse.com.es/evaluacion-deportiva/articulos/evaluacion-de-la-fuerza-para-la-salud-reflexiones-para-su-aplicacion-en-programas-de-acondicionamiento-fisico-saludable-778>

Figueiredo Carvalho, Z; Tirado Darder, J J; Mulet Falco, F. Núñez Hernández, A J. y Mulet Segura, C. (2010). La lesión medular, manual de cuidados. Editorial: Consejo de Enfermería de la

Comunidad Valenciana (CECOVA) Alicante España.

Foresto, W.; Sablich, F, (2013), Prescripción del ejercicio en lesionados medulares.

García Manso, J. M.; Navarro Valdivieso, M. & Ruiz Caballero, J. A. (1996). Pruebas para la valoración de la capacidad motriz en el deporte. Madrid: Gymnos.

González Badillo, J. J. y Gorostiaga Ayestarán, E. (2014). Fundamentos del entrenamiento de la fuerza. Aplicación al alto rendimiento deportivo. Texto básico del máster universitario en alto rendimiento deportivo del Comité Olímpico Español y de la Universidad Autónoma de Madrid.

Gonzalez Badillo, J. J. & Izquierdo, M. (2008) Fuerza muscular: propiedades biomecánicas del músculo. Citado en Izquierdo, M. Biomecánica y bases neuromusculares de la actividad física y el deporte. Madrid: Médica Panamericana.

Hicks, A L , Martin, K A , Ditor, D S, Latimer, A E, Craven C, Bugaresti, J Y mcCartney, (2003). La práctica de ejercicio a largo plazo en las personas con lesión medular: efectos sobre la fuerza, brazo rendimiento ergometría y el bienestar psicológico.

International Wheelchair Basketball Federation Official Wheelchair Basketball Rules 2012. <http://www.paralimpicos.es/publicacion/ficheros/BSR%202012iwbrulesver4.pdf>

International Wheelchair Basketball Federation classification

<http://www.paralimpicos.es/publicacion/ficheros/BSR%202010>

2014ClassificationManualSpanishVersion.pdf

Issurin, V. (2012). Entrenamiento deportivo, periodización en Bloques. 1ª edición. Barcelona: Paidotribo.

Jiménez, B.; Martín, J.; Abadía, O. Y Herrero, J.A. (2007), Entrenamiento de fuerza del miembro superior en usuarios de silla de ruedas.

Kovacs, M., (2010). *ITF Coaching and Sport Science Review*; 50 (18): 13 – 14 Fuerza y acondicionamiento para tenis - un viaje de 25 años.

Letzelter, H.; Letzelter, M. (1990). *Entrenamiento de la fuerza*. Citado en García Manso, J. M. (1999). *La fuerza. Fundamentación, valoración y entrenamiento*. Madrid: Gymnos, Madrid.

Matveiev, L. P. (1985) *El proceso de entrenamiento*. Citado en García Manso, J. M. (1999). *La fuerza. Fundamentación, valoración y entrenamiento*. Madrid: Gymnos, Madrid.

Organización Mundial de la Salud (2013). *Lesiones medulares*. Citado en: Centro de Prensa OMS Nota descriptiva N°384. Publicado en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs384/es/>

Ortiz Silva, J.A. (2007). *Entrenamiento de la fuerza muscular en deportistas paralímpicos por medio de la fusión de la técnica de Kabat y la técnica de Core (técnica Silva)*. Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física, Especialización en Entrenamiento Deportivo. Medellín, Colombia. Publicado en viref.udea.edu.co/contenido/pdf/064-tecnicasilva.pdf

Rodríguez Rodríguez, D A; Pérez Medrano, E A y Rolando Ernesto, O M. (2013). *La preparación física centrada en el desarrollo de la fuerza en atletas con lesión medular que practican baloncesto en silla de ruedas, en el distrito 2 de San Salvador, en el periodo que comprende de Octubre de 2012 a Marzo de 2013*. Tesis para optar por título de Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Educación física, Deporte y Recreación. Universidad de el Salvador, Facultad de Ciencias y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación, San Salvador, el Salvador, Centro América.

Sampieri, H., Fernández C. y Batista L. (2010), *Metodología de la investigación* Mc Graw Hill.

Schmidtbleicher, D. (1985) *El entrenamiento de la fuerza: Análisis estructural de la fuerza motriz y su aplicación al entrenamiento*. Citado en García Manso, J. M. (1999). *La fuerza. Fundamentación, valoración y entrenamiento*. Madrid: Gymnos, Madrid.

Siff, M.; Verkhoshansky, Y.;(2004), *súper entrenamiento*, editorial paidotribo, España.

Tortora,G; Derrickson, B. (2008). *Principios de anatomía y fisiología*. E. México: Panamericana. 11ª edición.

Vargas Trujillo, E.T. (2013). *El baloncesto en silla de ruedas y su influencia en la preparación física de los deportistas con capacidades especiales de la concentración deportiva de Pichincha*. Informe final del Trabajo de Graduación o Titulación previo a la obtención del Título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Citado en Repositorio digital Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Publicado en

<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/6190>

Villanueva Diaz, M. J. (2008). *Capacidad aeróbica, calidad de vida e integración social del lesionado medular relevancia de la práctica deportiva*.

Zucchi, D.G. (2001). *El parapléjico (PAR) en el entrenamiento de básquetbol en silla (2ª parte)*. Bases para la planificación de la preparación física publicado en

<http://www.efdeportes.com/efd36/silla.htm>
Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 36 - Mayo de 2001.



Selección Uceva

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS

de los docentes del programa de licenciatura en Educación
Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte
de la Unidad Central del Valle del Cauca

*Orlando Borda Santacruz
Sebastián Bedoya Hurtado*

Resumen

En el siguiente artículo presenta los resultados del proyecto titulado Concepciones Pedagógicas de los docentes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central Del Valle Del Cauca, se identificaron las tendencias de las concepciones de los profesores de acuerdo con sus creencias, saberes y experiencias con respecto al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el ser humano, la cultura y sociedad, en la educación superior; para lo cual se definen los conceptos de concepciones y de educación superior. Posterior a esto se recolectó información por medio de entrevistas al profesorado y la sistematización de la misma para su respectivo análisis mediante el enfoque cualitativo y método narrativo, donde los resultados obtenidos identificaron las tendencias de las concepciones pedagógicas sobresaliendo así lo que es la concepción personalista y una concepción del aprendizaje como asimilación de significados, donde se pudo concluir como principal concepción la personalista.

Palabras clave: *Concepciones pedagógicas, educación superior, docentes, creencias, saberes y experiencias.*

Abstract

In this project titled Pedagogical Conceptions from the Teachers of the Physical Education Program at Unidad Central del Valle del Cauca, there were identified the teachers' conception trends according to their beliefs, knowledge and experiences regarding the identified knowledge, teaching, learning, assessment, the human being as a person, culture and society, in higher education; for that reason the concepts of conceptions and higher education are defined. After that, all the information was collected through interviews conducted to teachers. Then, it was systematized for its analysis by using the qualitative approach and narrative method, the obtained results identified trends of pedagogical conceptions making it relevant what is known as a personalist conception and a conception of learning as an assimilation of meanings. After all, it could be concluded as a main trend a personalist conception.

Key words: *Pedagogical Conceptions, Higher Education, Teachers, Beliefs, Knowledge and Experiences.*

Introducción

En los escenarios de clase universitarios existen diferentes metodologías y concepciones sobre el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el ser humano, la cultura y la sociedad, de acuerdo con ello, surge la necesidad de indagar las concepciones que subyacen en los maestros para caracterizarlas y saber cuál es la tendencia de las concepciones pedagógicas de los profesores de la facultad de educación de la UCEVA.

Para la realización del presente proyecto se tuvieron en cuenta diferentes antecedentes y las siguientes son las ideas principales de los autores que fundamentan la investigación:

-Función inherente a la naturaleza humana. La persona como productora de conocimiento, cuenta con instrumentos cognoscitivos básicos que, enmarcados dentro de ciertas formas de interacción social y de un contexto cultural determinado, le permiten elaborar su mundo, interpretarlo, explicarlo y predecirlo (Sánchez, 2001, p. 1).

-Saber las concepciones mejora y aclara conceptos de la epistemología pedagógica.

-Se mejora una comunicación entre los docentes y dicentes.

-Ayuda a definir los conceptos, los planteamientos de los profesores y futuros licenciados.

-Según Moreno (2001), hay tres concepciones pedagógicas, las cuales son: tradicional, personalista y orientada a la indagación.

-Según Guzmán Osorio y Quimbayo Valderrama (2013) proponen cuatro calificaciones concepciones epistemológicas, acerca del aprendizaje,

concepciones acerca de los métodos de enseñanza, y por último concepciones acerca de los modelos didácticos y la evaluación.

De acuerdo con lo anterior, se entiende que las concepciones se refieren a las creencias, ideas, conocimientos que tiene una persona sobre un tema determinado.

Contextualizándolo en el ámbito educativo hace referencia a los saberes, creencias y experiencias que tiene un docente a la hora de hacer cumplir el proceso de enseñanza aprendizaje en un aula de clase.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las concepciones pedagógicas de los docentes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca?

Se justificó en la investigación hacer la reflexión de las prácticas educativas, para comprender cómo es que los profesores realizan su labor educativa y para aportar en la proyección de la formación de los futuros licenciados.

El objetivo de la investigación fue comprender las concepciones pedagógicas con respecto al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el ser humano, la cultura y la sociedad de los docentes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca.

En concordancia con lo anterior, los objetivos específicos fueron:

- Describir las creencias, saberes y experiencias de los profesores con respecto al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el ser humano, la cultura y la sociedad.
- Reconocer las concepciones de los

profesores con respecto al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la cultura y la sociedad.

- Identificar y explicar de acuerdo con las teorías pedagógicas, la tendencia de las concepciones de los profesores del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCEVA.

Concepciones pedagógicas en la educación superior

Con la realización de este proyecto se buscó ver la coherencia entre los relatos y experiencias, partiendo de los conceptos que diferentes autores proponen de lo que son las concepciones desde el punto de vista pedagógico.

Para lograr llevar a cabo la investigación, se enfatizó en: La conceptualización sobre las concepciones, como se conforma una concepción y como es que estas hacen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje como concepción pedagógica.

¿Qué es una concepción?: Es un conjunto de conocimientos y experiencias relacionados entre sí, que nos ayudan a afrontar diversas situaciones desde nuestras perspectivas, mediante la cual podemos sacar conclusiones, dar solución a problemas, explicar algo, interpretar diferentes marcas o señales del día a día y asimismo, a generar nuevas concepciones, tal como lo propone Sánchez, L (2001), de la Universidad Central de Venezuela.

Concepciones pedagógicas: Hablando ya sobre que son las concepciones pedagógicas, se define éstas como los conceptos, creencias, ideas y forma como un docente desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, su didáctica para orientar conocimientos en los estudiantes y el proceso de evaluación.

Según (Bachelard, 1938; Pope y Gilbert, 1983; Claxton, 1984; Novak, 1987; Porlán et al., 1988. Citado en: Porlan, Rivero García y Martín del Pozo, 1997) definen las concepciones como: “«herramientas» para poder interpretar la realidad y conducirse a través de ella, y «barreras» que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes” (s/p), esto quiere decir que una concepción desde el punto de vista pedagógico, es el principal mecanismo del docente a la hora de desarrollar sus estrategias con la cual se siente cómodo para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje; ahora bien, si la creatividad de cada docente para el diseño de la dinámica en el proceso de formación, se ve directamente relacionado con las concepciones, ya que un buen maestro debe tener buenos insumos en la enseñanza de su respectiva área del conocimiento, de lo contrario sin conocimiento no hay concepciones y el proceso mencionado anteriormente se verá afectado.

De acuerdo con lo anterior se entra a definir cuáles son las concepciones pedagógicas, donde se tiene dos clasificaciones de estas, las cuales son las de Moreno (2001) que las clasifica entre (tradicional, personalista y orientada a la indagación) y Guzmán Osorio y Quimbayo Valderrama (2013) las clasifican en cuatro (epistemológica, acerca del aprendizaje, acerca de los métodos de enseñanza y acerca de los modelos didácticos y la evaluación).

Primera clasificación

Hace referencia a la clasificación que da Moreno (2001), la cual la divide en tres concepciones.

Concepción tradicional: Este tipo de concepción se caracteriza por adquirir sus herramientas y conocimientos directamente desde la teoría, donde luego de adquirir un conocimiento y en el campo de desarrollo del docente se ve la copia de lo que ha aprendido y es así como esta concepción lleva a este profesional de la educación a un paradigma de un docente tradicionalista donde aprende y enseña

por imitación. (Moreno, 2001)

Concepción personalista: En esta concepción la perspectiva que tiene el profesor en la práctica pedagógica se caracteriza por el uso de múltiples recursos, para que la captación y la comprensión del conocimiento sea significativa, en este sentido el docente tiene un punto de vista en que la teoría y la práctica van de la mano para lograr el objetivo de sus metas, y contribuye a que cada individuo descubra su facilidad de aprendizaje o que asimismo cree sus propias concepciones sobre el conocimiento. Otra de las características de los docentes con este tipo de concepción es su sentido humanitario y la capacidad de resolver conflictos y sus ganas de querer aportar a la comunidad. (Moreno, 2001)

Concepción orientada a la indagación: Desde el punto de vista que plantea este tipo de concepción, es de vital importancia la parte práctica del conocimiento ya que desde la praxis se genera capacidad de análisis y a su vez de entendimiento, los maestros que se identifican con esta concepción tienen la capacidad de envolver a los docentes en el conocimiento y a pesar de que la tarea de investigar, consultar o indagar hace parte de su forma de enseñanza para que el alumno lo desempeñe, es capaz de causar curiosidad para que este cumpla con el deber a realizar y asimismo que la educación sea transversal. (Moreno, 2001)

Segunda clasificación

Se cuenta con la clasificación de las concepciones de Guzmán & Quimbayo (2013):

Concepciones epistemológicas: Se define gracias a la influencia que tiene las concepciones en los diferentes aspectos de la práctica pedagógica, tal como afirman Guzmán & Quimbayo, (2013, p.p. 92) “En algunos casos existe coherencia entre las prácticas y las concepciones que la sustentan, pero en otros casos se pueden encontrar contradicciones e incoherencias entre unas y otras”. De acuerdo

con lo anterior, cabe resaltar que es pertinente un cambio tanto en docentes como en estudiantes de las prácticas pedagógicas, haciendo mayor énfasis en la transformación de la forma como enseñan los docentes para propiciar a su vez cambios en el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior las concepciones epistemológicas a su vez se subdividen en:

- Concepción positivista (empirista-Inductivista).
- Concepción racionalista.
- Concepción relativista.

Concepciones acerca del aprendizaje: Así como existen en los docentes diferentes creencias e ideas sobre conocimiento, también en estos se presentan diversas concepciones sobre el aprendizaje, las cuales se ven guiadas ya sea de forma directa o indirecta por las concepciones del conocimiento, tal como afirman Guzmán & Quimbayo, (2013) “Estas concepciones generalmente poseen un carácter implícito y están, en algunos casos, alejadas de las teorías de aprendizaje que presenta actualmente la pedagogía” (p. 112), Es de vital importancia que se tenga en cuenta que en todo proceso de enseñanza aprendizaje han de ocurrir muchas dificultades que afectan dicho proceso. Esta concepción se divide en tres categorías:

- Aprendizaje por apropiación.
- Aprendizaje como asimilación de significados.
- Aprendizaje por construcción de significados.

Concepciones acerca de los métodos de enseñanza: Este tipo de concepciones como su nombre lo indica plantea las diferentes formas, estrategias, actividades e ideas de cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo un mayor énfasis en la enseñanza, esto le permite al docente diseñar métodos con

diferentes objetivos para la educación, involucrado a sus estudiantes en los procesos para cumplir a cabalidad con cada uno de estos. Tal como afirma Guzmán & Quimbayo (2013), “Los métodos se encuentran en estrecha relación con los propósitos de la actividad educativa y con el papel que ocupan los estudiantes en relación con el conocimiento”.

De acuerdo con la teoría y planteamientos de Porlán, en la investigación de Guzmán & Quimbayo (2013), las concepciones acerca de los métodos de enseñanza se subdividen en las siguientes categorías:

- Transmisión verbal de los contenidos.
- Actividad de los alumnos.
- Relativismo moderado.

Concepciones acerca de los modelos didácticos y la evaluación: Evaluación es un proceso permanente que nos sirve para identificar falencias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y asimismo analizar y comprender los diferentes contenidos con respecto a los resultados obtenidos dentro del proceso como lo menciona Guzmán & Quimbayo (2013) “uno de los hechos más importantes que apunta una enseñanza efectiva es el convertir el objeto de conocimiento en objeto de enseñanza”. De acuerdo con lo anterior Guzmán & Quimbayo (2013) las concepciones acerca de los modelos didácticos y la evaluación se subdividen en:

- Modelo tradicional.
- Modelo técnico o por objetivos.
- Modelo alternativo.

Educación superior

En el desarrollo de la educación superior están involucradas tres características que contribuyen al funcionamiento de la misma: Formación de profesionales, la docencia en la educación superior y la formación de docentes, las cuales dieron mayor profundidad y entendimiento en la

interpretación de las concepciones pedagógica, estas se describieron a continuación.

Formación de profesionales: En el ámbito educativo nacional el proceso de formación académica es un derecho para todos los ciudadanos y es deber del estado velar por el cumplimiento y la calidad de la formación de los educandos, también en su función garantizar el acceso a las personas de escasos recursos, así brindándoles la oportunidad de crecer integralmente, como lo establece el Ministerio de Educación, (2009):

En nuestra Constitución Política se dan las pautas fundamentales de la naturaleza del servicio educativo. Allí se indica, por ejemplo, que se trata de un derecho de la persona, de un servicio público que tiene una función social y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto del servicio educativo con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. También se establece que se debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La docencia en la educación superior: Todo proceso de enseñanza aprendizaje, requiere la preparación suficiente de los docentes para ejercer su profesión, acompañado así mismo de una formación pedagógica, la cual es de vital importancia, ya que los profesores son los encargados de transmitir el conocimiento de forma clara y concisa, para esto no basta con ser profesional en educación, sino que también hay que profesionalizar la educación tal como lo expresa (Blat y Marín, 1980 citado por Márquez, 2009):

La enseñanza es una profesión y como tal requiere una preparación, una profesionalización; dicha preparación tiene que formar en competencias y especializar para desempeñar un

servicio público de reconocido valor social. El profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura. (p. 30)

Formación de los docentes: Teniendo en cuenta que la formación de docentes desde la educación superior, es un proceso que abarca diferentes aspectos de los cuales se debe tener en cuenta principalmente que el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser no solo desde el aula de clase sino también con un enfoque social, donde afronte diversas problemáticas de un entorno y que el estudiante apropiándose del rol del docente aporte con los suficientes criterios a la resolución de estos, que permita contribuir al mejoramiento de su entorno social, así como lo menciona Tünnermann (2010):

El gran reto es ingresar en la modernidad, en nuestra modernidad, concebida como proyecto de desarrollo humano endógeno y sustentable, construido desde nuestra propia identidad, pero sin desconocer que la mundialización es un fenómeno esencial de nuestra época y que marcará la impronta del siglo XXI. (p.16)

Metodología

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, ya que se realizó un proceso de interpretación y comprensión de las concepciones pedagógicas con respecto al conocimiento, el método narrativo es el que se utilizó, ya que la comprensión de las concepciones pedagógicas de los profesores se logró realizar mediante entrevistas, donde los docentes narraron sus experiencias. El método permitió saber las vivencias, las experiencias y las maneras de pensar de las personas, lo cual facilita el proceso de comprensión, Se definieron unas categorías conceptuales, a partir del marco teórico: las

concepciones pedagógicas y la Educación superior.

La investigación se realizó con doce docentes correspondientes a las áreas de conocimiento del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la UCEVA los cuales son: Biohumana, Motricidad humana, Humanístico y pedagógica, Práctica pedagógica y docente, Investigativo, Evaluación de la condición física, Sistema de información.

El instrumento que se utilizó para la recolección de la información fue la entrevista y el método para la interpretación de la información fue por medio del análisis de contenido, ya que, mediante este método se buscó analizar el sentido de la información recopilada y poder descubrir la intención que transmite cada uno de los mensajes.

Resultados

Según las creencias, saberes y experiencias de los profesores con respecto a conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el ser humano, la cultura y sociedad:

Las creencias: con respecto al conocimiento es que la teoría brinda las bases para el conocimiento práctico y el conocimiento que se construye en la práctica da lugar a la ampliación de una teoría como lo dice Guzmán & Quimbayo (2013) "Se podría asumir que también la experiencia crea un conocimiento en el aprendiz en sus diferentes realidades cotidianas" (p. 94); tener en cuenta las bases teóricas facilita la selección de contenidos para orientar la apropiación de conocimiento por parte de los estudiantes así como lo menciona el entrevistado N° 2 "*más que diferencia es un complemento, porque al poseer un complemento, al poseer un conocimiento teórico se van a complementar los trabajos de campo*". Las creencias con respecto a la enseñanza es que de los estudiantes también se aprende teniendo en cuenta sus

conocimientos y experiencias así como lo plantea Gómez "Cada día es una experiencia y cada lugar donde trabajas te enseña algo nuevo, es un constante aprendizaje e interiorización de ideas y contextos" (2011), la enseñanza que se imparte debe aportar a la formación del estudiante como ser social. En las creencias con respecto al aprendizaje se encuentran tres ideas: la participación facilita el aprendizaje, la motivación influye en el estudiante, es necesario afrontar problemas socioculturales y de inclusión social en general como lo menciona Vaquerizo & Gonzalo (2012, p.41) "... la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje tanto a nivel individual como grupal, y por otra parte ayuda al estudiante en el desarrollo de sus competencias transversales". Como lo expresa uno de los profesores en su entrevista "*Pienso que el más efectivo (Métodos de evaluación) ha sido la resolución de casos, donde se le brinda a los estudiantes una serie de ejemplos, se le da un problema y el estudiante trata de resolverlo de acuerdo a los fundamentos teóricos analizados*" (Ent.N°2). Se cree que la evaluación debe ser por medio de la resolución de problemas y de manera continua. En cuanto al ser humano, se concibe enfatizado en los valores para la sana convivencia se fomentan desde el hogar, de acuerdo como lo manifiesta Cañola:

La conducta de un niño en la escuela se ve influenciada por diversos factores; pero el principal es la familia pues esta cumple un rol fundamental en la conducta del niño. Si al niño se le brinda un ambiente familiar tenso y conflictivo provocará que este reaccione con violencia (verbal o física), y si por el contrario se le brinda un ambiente pacífico y reflexivo generará que el niño adopte conductas respetuosas y equilibradas" (2013, s/p).

Además se cree que los futuros licenciados deberán ser líderes incluyentes en la sociedad que aporten al desarrollo de sus comunidades.

Los futuros licenciados son personas idóneas para ser líderes dentro de una comunidad, como lo deja claro este docente en su entrevista “y lo positivo es que los licenciados, los futuros licenciados salen con iniciativa, están fresquitos para salir y realizar una excelente labor” “que ellos sean líderes en estos procesos con enfoque a mejorar la parte sociocultural” Ent.Nº1.

Los saberes: el conocimiento permite intervenir y aportar a la sociedad y se construye en concordancia con el estudiante así como lo menciona Márquez, A. (2009, p.19) “La formación de las nuevas generaciones hay que plantearla desde las necesidades actuales, educándolas para vivir en la sociedad del conocimiento, en un mundo global marcado por las relaciones internacionales y un mercado laboral que se extiende más allá de las fronteras de los distintos países”; en la enseñanza el material de apoyo es fundamental para permitir el fundamento teórico conceptual en los procesos de enseñanza afirmándolo el entrevistado N°2 “*generalmente se le brinda un material de apoyo, donde se hace una revisión bibliográfica de las temáticas que se van a abordar.*”; el aprendizaje se dificulta con la poca comprensión de lectura que se convierte en un obstáculo para la creación de nuevas ideas y además afecta el aprendizaje significativo; la evaluación es la que permite identificar en los estudiantes sus falencias para encontrar alternativas y estrategias que mejoren el proceso de aprendizaje donde el Ministerio de Educación señala que “los resultados de la evaluación son también un referente concreto para analizar el funcionamiento y los procesos internos de las instituciones, y así organizar y diferenciar el grado de participación y responsabilidad de distintos actores.” (2006); en la formación del maestro como ser humano es fundamental la humildad, el amor por su profesión y el ejemplo para su comunidad donde el entrevistado N° 1 dice que “*es muy importante que estos futuros profesionales tengan don de gente de servicio,*

de amor a lo que hacen...”; se encontró relevante que los docentes piensan que existe falta de apoyo gubernamental y de los directivos docentes para el desarrollo de la formación deportiva y la de la cultura de la educación física que debe ser orientada por los profesionales de esta área.

Por parte de cultura y sociedad, hace falta mayor apoyo de las entidades gubernamentales para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje en las comunidades más vulnerables como lo manifiesta uno de los docentes en su entrevista “negativamente es que falta mayor acompañamiento desde, pues en este caso la parte gubernamental, las instituciones, se ve limitado el recurso para la ocupación del tiempo libre y el deporte, se ve limitado el recurso externamente, para los promotores deportivos y esto afecta que hayan estas mejoras, esto en cuanto a lo negativo, o mejor, por mejorar”.

Las experiencias: de acuerdo con las vivencias de los profesores colocar en práctica el conocimiento y las teorías, hace que se enriquezca la experiencia; las prácticas pedagógicas de docencia en el transcurso de la carrera favorece la formación profesional del futuro licenciado, así como lo menciona el entrevistado N°7 “Ya en el aula de clase se vienen situaciones distintas a las teorías donde el estudiante tiene que evocar todos esos conocimientos”; con respecto a la enseñanza se considera que la experiencia facilita el diseño de estrategias didácticas, desde las declaraciones de la Ent. N° 1, ya que, este desde sus experiencias afirma “cada persona, suma para con la clase en cuanto a sus experiencias, es parte complementaria de lo que se pretende enfocar”, “El enfoque pedagógico, teórico práctico, el enfoque pedagógico debe ser en el caso de la asignatura debe ser una enseñanza acompañada”.

En cuanto al aprendizaje los docentes reconocen en los estudiantes aprendizajes significativos

como lo menciona D. Ausubel y J. Novak citados por Guzmán & Quimbayo (2013) “el aprendizaje debe ser significativo y para ello los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posee el aprendiz”. (p.120), a pesar de esto, se sigue presentando facilismo y falta de compromiso; en lo que a la evaluación respecta, es relevante el componente humanístico porque tiene en cuenta el desarrollo personal del estudiante y no solo su conocimiento; tal como lo plantea el programa del Ministerio de Educación de Chile, Educarchile “la evaluación debe basarse en una variada gama de actividades y procedimientos, ya que ninguno cubrirá por sí solo todos los objetivos, los docentes son libres de elegir la naturaleza de la evaluación que quieran utilizar.” (Educarchile, s/f).

Con respecto a las creencias, el profesor siempre será el profesor sin importar el entorno que lo rodea como lo manifiesta este docente en su argumentación “...los maestros somos paradigmas sociales, nos guste o no nos guste somos ejemplos sociales... Los maestros somos paradigmas sociales y en la medida en que entendamos que somos paradigmas sociales también entendemos que nuestra vida intelectual y personal tiene que responder a esa condición de paradigma social” Ent.Nº4.

Por la parte, de cultura sociedad las experiencias de los docentes en la universidad, tanto el cuerpo docente como el alumnado es consciente de la variedad étnica y cultural de las personas que en ella conviven, de la mano con una investigación llevada a cabo por Parra, García & Rodríguez (2006), Con la universidad del Rosario se estableció “Mediante una propuesta académica innovadora y vivencial en la que se involucra el diálogo con afrocolombianos, indígenas, raizales, gitanos y estudiantes (...), la Universidad del Rosario, a través de una investigación financiada por Colciencias, realizo el balance del estado actual de protección y reconocimiento de

los derechos humanos de las comunidades étnicas de Colombia...”

Conclusiones

Se reconocieron las concepciones de los profesores con respecto a: conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el ser humano, la cultura y la sociedad: en el conocimiento prevalece la concepción personalista e indagativa; en la enseñanza se identificó que prevalece dos concepciones una acerca de la actividad de los alumnos y la otra el relativismo moderado; con respecto al aprendizaje la concepción del aprendizaje como asimilación de significados; la evaluación se ubica dentro de la concepción técnica o por objetivos y concepción personalista; y en cuanto al ser humano, la cultura y sociedad es relevante encontrar la concepción personalista.

La tendencia de las concepciones pedagógicas de los docentes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la UCEVA se inclina hacia la concepción personalista, planteada por Moreno (2001) la cual se caracteriza por el uso de múltiples recursos didácticos para que la captación y la comprensión del conocimiento sea significativa, además de su enfoque humanístico. Una segunda tendencia que se identificó hace referencia a la concepción del aprendizaje como asimilación de significados, donde los docentes expresaron su interés por encaminar y potenciar en los estudiantes el área de conocimiento donde esté presente un mayor desempeño e interés.

Referencias

Blat y Marín, (1980) citado por Márquez. A. (2009), La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica, tesis para optar al título de Doctor en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, consultado: 13/10/2014, en:

<http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17676356.pdf>

Cañola, K, (2013). La Educación empieza por casa. Consultado: 17/11/2015. Recuperado en: <http://udep.edu.pe/hoy/2013/la-educacion-empieza-por-casa/>

Educarchile. Un ejemplo de evaluación basada en criterios, consultado: 19/11/2015. Recuperado en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=75363>

Guzmán Osorio & G. Quimbayo Valderrama, C. (2013). Estilos Pedagógicos de los profesores universitarios, estudio de caso en la universidad del Tolima, consultado: 24/11/2014.

Márquez, A, (2009), La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica, Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, consultado: 10/11/2015, en:

<http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17676356.pdf>

Ministerio de Educación Nacional, (2009), Cartilla “Las Rutas Del Saber Hacer – Experiencias Significativas Que Transforman La Vida Escolar”, consultado: 20/10/2015, en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-197126_pdf.pdf

Moreno, E. (2001) Concepciones de la práctica pedagógica, consultado: 25/09/2014, en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fo16_11inve.pdf

Parra, García & Rodríguez, (2006). Construcción De Un País Pacífico, Proteger La Diversidad Étnica Y Cultural, Deber Constitucional. Universidad del Rosario. Fascículo 04. Consultado: 20/11/2015, recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/93/9366bc76-741f-4fed-bddb-cdd24d644451.pdf

Porlán, A, R. et.al, (1997), Investigación didáctica: Conocimiento profesional y

epistemológica de los profesores i: teoría, métodos e instrumentos, Enseñanza de las Ciencias, Esta publicación es resultado parcial del proyecto PB94- 1449 financiado por la DGICYT, consultado: 27/08/2014, en: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>

Sánchez, L., (2001), Concepciones sobre los enfoques asociacionista y constructivista del aprendizaje de docentes universitarios y profesionales no docente. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Consultado 27/08/2014. en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/377Sanchez.PDF>

Vaquerizo G & Gonzalo H, (2012). Experiencia De Aprendizaje Con Metodologías Activas Y Evaluación Continua. Escuela Politécnica Superior Universidad de Burgos, consultado: 19/11/2015, recuperado de

<http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/15092/065.pdf?sequence=1>

Tünnermann, C. (2010). El rol del docente en la educación superior del siglo XXI, en: http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/EL%20ROL%20DEL%20DOCENTE%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf





Fuente: Revista Atletas, Octubre de 2016



PROCESOS DE INCLUSIÓN

mediante la pedagogía social en un grupo de deportistas de baloncesto en silla de ruedas

Lizeth Alejandra Gómez Hoyos

Resumen

El presente artículo se deriva de los resultados de la investigación titulada “Procesos de inclusión mediante la Pedagogía Social en un grupo de deportistas de baloncesto en silla de ruedas - Club Vida Independiente del municipio de Tuluá”, desarrollado desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCEVA. El objetivo de esta investigación es comprender los procesos de inclusión social en un grupo de deportistas de baloncesto. Es un estudio mixto que utilizó métodos del enfoque cuantitativo y cualitativo, dando mayor relevancia al segundo, puesto que permitió la interpretación de procesos de inclusión social en las vivencias de los sujetos de investigación. Se logró demostrar que mediante la Pedagogía Social es posible desarrollar estrategias educativas que aporten a los procesos de inclusión social, para que la población en situación de discapacidad pueda participar en la construcción de políticas públicas que los beneficie.

Palabras clave: inclusión social, políticas públicas, discapacidad, pedagogía social, baloncesto en silla de ruedas.

Abstract

The objective of this research is to understand the processes of social inclusion in a group of athletes of wheelchair basketball in the municipality of Tuluá. It is a mixed method study using quantitative and qualitative approach, giving greater prominence to the second, since it allowed the interpretation of processes of social inclusion in the experiences of research subjects. It was possible to show that by Social Pedagogy it is possible to develop educational strategies that contribute to the processes of social inclusion, so that people with disabilities can participate in the construction of public policies that benefit them.

Keywords: social inclusion, public policies, disability, childcare, wheelchair basketball.

Según estudios las personas en situación de discapacidad se encuentran desprotegidas al momento de querer sobresalir en una sociedad, donde aún se margina muchos de sus derechos, la población deportista de baloncesto de silla de ruedas del municipio de Tuluá, según entrevistas hechas por el proyecto pionero, de donde surge la necesidad de hacer énfasis de caracterización y comprensión más a fondo, se puede evidenciar que hay problemas de exclusión en esa población, teniendo en cuenta que estas personas solo son una muestra de muchos de los habitantes que se encuentra en esta situación, por ende es importante comprender los procesos de inclusión social en estas personas en situación de discapacidad y fijar una mirada amplia en por qué, se reflejan estas problemáticas que de una u otra manera no permiten que un municipio, un departamento y todo un país no visibilice la importancia de incluirlas en procesos de construcción de escenarios en pro del desarrollo de una nación.

Más del 6% de las personas en Colombia tiene alguna discapacidad, y el 77% de las familias con una persona con discapacidad pertenece a los estratos más pobres y no accede a los principales servicios sociales, lo cual conlleva a que la discapacidad sea causa y efecto de la pobreza; la persona con discapacidad y su cuidador están excluidos del mercado laboral, tienen mayores gastos familiares y menores oportunidades de acceso. (Rojas, 2013, p.4).

Dentro de la comprensión del proceso de inclusión, fue necesario fomentar en esta población, una formación en la caracterización de leyes, normatividades y políticas públicas que protegen sus derechos, para que estas no sigan siendo letra muerta y se le dé el uso suficiente, eficiente y sobretodo eficaz tanto en un club deportivo, una fundación y otras organizaciones que velan por los derechos de esta población; sin lugar a dudas se evidencia en Colombia la falta de

educación en este grupo poblacional, lo que hace que haya deficiencias en la interpretación y uso de las leyes.

Superar la pobreza sin educación parece imposible, pues mientras que el 7% de los colombianos es analfabeta, las personas con discapacidad que no saben leer ni escribir representan el 22% y menos de la mitad de ese grupo poblacional llega, como máximo, a algún nivel de formación básica primaria 46,8%; solo el 5 % de ellos alcanzan la educación superior. (Rojas, 2013, p.9).

La poca alfabetización, formación académica en programas técnicos, tecnológicos y profesionales en la población en situación de discapacidad, conlleva a que la empresa pública y privada no de ampliamente oportunidades a estas personas con las excusas de que el nivel académico no es acorde a los perfiles requeridos.

El desempleo es uno de los principales problemas que aqueja esta población. Cerca del 70% de la personas con discapacidad se encuentran desempleadas o excluidas de la fuerza laboral. Según los registros oficiales, 4,1% de la población mayor de 10 años se encuentra buscando trabajo y quienes están trabajando son, en su mayoría hombres. En cuanto a los servicios de salud, aunque están afiliadas un 70% de las personas con discapacidad, la cobertura en servicios no es la adecuada. Prueba de ello es que algo tan básico como una silla de ruedas no está incluida en el plan obligatorio de salud, aun cuando es un bien fundamental para su integridad, dignidad y autonomía, hecho ante el cual debe recurrirse a la acción de tutela, precisa el documento de exposición de motivos. (Rojas, 2013, p.9).

La comprensión en procesos de inclusión en un grupo de deportistas en silla de ruedas del

municipio de Tuluá pertenecientes al club vida independiente, se logró estudiando a fondo la situación real de esta población, y por medio de ellos se crearon estrategias de inclusión con el fin de que estas mismas personas defiendan sus derechos y velen por el progreso de este sector poblacional que hace parte de un país con más de cuarenta y siete millones de habitantes.

En Colombia las personas en situación de discapacidad desde el ámbito de protección social se encuentran apoyados por el ministerio de protección social de Colombia quien vela por proteger los derechos e integridad de esta población, por medio del Sistema Nacional de Discapacidad quien estipula las normatividades para esta población.

Además, los deportistas en situación de discapacidad en Colombia tienen el respaldo no solo por el Comité Paralímpico Colombiano, sino también que cuentan con la fortuna de ser un deporte federado independiente en este caso, según el Comité Paralímpico Colombiano (Federación Colombiana de Deportes para Personas con Discapacidad Física FEDESIR, 2014):

Organización rectora y articuladora de deporte asociado, sin ánimo de lucro, creada para desarrollar e implementar políticas, planes, programas, proyectos, estrategias, que garanticen el goce efectivo del derecho a la práctica deportiva de las personas que viven esta condición en Colombia.

Fedesir tiene reconocimiento deportivo de Coldeportes y forma parte del Sistema Nacional del Deporte, de acuerdo con la normatividad vigente, en especial la Ley 582 de 2000, marco legal dentro del cual organiza, planea, promueve, fomenta y realiza actividades deportivas nacionales e internacionales, que contribuyen al desarrollo sostenible del proceso formador de deporte organizado en su ámbito.

Forma parte del Sistema Nacional de Deporte para Personas con Discapacidad, como miembro fundador del Comité Paralímpico Colombiano CPC, ente rector del alto rendimiento deportivo en esta área y participa de los procesos propios del Sistema de Deporte Paralímpico Internacional.

Visión: La Federación Colombiana de Deportes para Personas con Limitaciones Físicas, FEDESIR, debe ser reconocida como la institución líder en Colombia en la construcción de inclusión y equidad social desde la organización, realización, desarrollo y fomento de la práctica deportiva a partir de una ética de responsabilidad social desde la situación de discapacidad.

Misión: FEDESIR realiza e implementa procesos y acciones de política deportiva, programas, proyectos y actividades que materialicen el goce efectivo del derecho al deporte, la actividad física como herramienta de inclusión y desarrollo humano de las personas con discapacidad física, mediante la articulación de programas ejecutados por las organizaciones de deporte asociado con reconocimiento deportivo en Colombia.

Objetivo General: Desarrollar y consolidar el sistema asociativo de deporte para personas con discapacidad física en Colombia, promoviendo la autogestión de calidad que garantice condiciones óptimas para el desempeño de deportistas y demás actores del sector, mediante la aplicación de normas, políticas, conocimiento, recursos y técnicas actuales propias de la mejor práctica deportiva.

Objetivos Específicos:

- Alcanzar posicionamiento y liderazgo óptimo del deporte para personas con

discapacidad física en Colombia y su desempeño en el escenario internacional.

- Realizar líneas de acción que materialicen procesos articulados de desarrollo deportivo en toda la estructura de la organización del deporte para personas con discapacidad física en Colombia.
- Generar procesos de transferencia de conocimiento, capacitación y aprendizaje para armonizar niveles de desarrollo en la diversidad de territorios y localidades del país.
- Impulsar políticas de autogestión y sostenibilidad de procesos regionales y locales de organización y desarrollo deportivo en beneficio de este derecho de las personas con discapacidad física.
- Construir Planes y Estrategias para avanzar en la transformación cultural sobre inclusión social de las personas con discapacidad física a través del deporte.
- Transferir conocimiento para vincular a la academia nacional, territorial y local, en la formación de conocimiento y nuevos enfoques inclusivos en el ejercicio profesional desde las diversas disciplinas relacionadas con el deporte y desarrollo humano.

Deportes: Atletismo (Pista y Campo), Baloncesto sobre Silla de Ruedas, Ciclismo. Pista y Ruta, Tenis sobre Silla de Ruedas (Campo. Mesa), Powerlifting - Levantamiento de pesas, Rugby sobre silla de ruedas, Natación, Tiro, Handcycling, Paracanotaje, Voleibol Sentado, Ajedrez. (Comité paralímpico colombiano, 2014)

En el Valle del Cauca la participación de

deportista en silla de ruedas en muy buena, siendo varios de estos deportistas vinculados a la selección nacional de baloncesto en silla de ruedas, algunos de estos pertenecientes al municipio de Tuluá Valle; clubes deportivos más relevantes en el Valle del Cauca: Club Deportivo Nuevos Horizontes C.C.N.H. (Santiago de Cali), Club La Gran Alternativa (Santiago de Cali), Club Vida Interdependiente (Tuluá- Valle).

A nivel internacional la Naciones Unidas por medio de la Convención Internacional para las Personas en Situación de Discapacidad, brinda protección a nivel mundial a las personas en situación de discapacidad.

Dentro de la Constitución Política de cada nación se establecen derechos que velan por todos los ciudadanos sin importar sus diferencias físicas, políticas religiosas, etc., desde allí se puede hablar de inclusión social, la inclusión social surgió de la necesidad de velar por los derechos de estas personas después de haber sido tratados de manera discriminativa y de rechazo por muchos años, Priante (2003) afirma que

La inclusión parte de la persona y asume que todos somos únicos en capacidad y valía, que toda persona puede aprender que todos tenemos algo que aportar. La inclusión supone la responsabilidad y la oportunidad de ofrecer a cada persona la ocasión de ser conocida por los demás, de aportar algo de relacionarse. (p.9)

En Colombia se establece la inclusión social teniendo en cuenta el Congreso de la República de Colombia (ley 1618, 2013) establece:

Inclusión social: Es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad,

mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. (Congreso de la República [ley 1618], 2013)

Por lo anterior, la inclusión social se debe tratar en una sociedad que le falta cultura a la aceptación a este tipo de población, en este caso personas en situación de discapacidad aún se ve en el mundo moderno, el rechazo y la manera como las demás personas ven a este tipo de población, reflejando un desprecio por la capacidad del otro. “la inclusión es más grande y potente que las limitaciones. Con la inclusión, el potencial, lo valioso, lo trascendente de las personas, es mucho más grande que la discapacidad que poseen”. (Priante, 2003, p.9).



Fuente: El Autor

Como conclusión se plantea que el campo de la educación en cultura ciudadana, tiene que ver mucho con la construcción o la formación de una cultura a favor de la inclusión social, para eso se requiere no solo formar procesos educativos desde las escuelas y colegios, sino desarrollar intervención educativa en las comunidades, en este caso, con una población específica como son las personas en situación de discapacidad; haciendo una búsqueda desde la teoría pedagógica, se encuentra en la pedagogía social, un mecanismo para desarrollar procesos educativos con comunidades por fuera del contexto social.

Referentes

Rojas, J. (2013). El desafío de la inclusión laboral

de las personas con discapacidad. LEGIS, (177), 4-9.

Priante, C. (2003). Mejoras en la organización de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva (tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca

Congreso de la república de Colombia. (2013) ley 1618 (diario oficial 27 de febrero). Recuperado de:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

Comité Paralímpico Colombiano. (2014). FEDESIR Colombia. Recuperado de: <http://comiteparalimpicocolombiano.org/fedesir/>



MATRIZ DE INTERPRETACIÓN SOCIAL:

didáctica de la complejidad para la enseñanza
de las Ciencias Sociales

Julián David Salcedo Mosquera

Resumen

En un mundo cambiante como la sociedad colombiana, la pertinencia y coherencia educativa deben responder a las lógicas del entorno, por ello, las dinámicas escolares estructuradas en los sistemas de educación (MEN; 2016), están en el deber de comprender cada vez más las dificultades del aprendizaje significativo en el educando (Ausubel. D:2016), permitiéndole así al sujeto que se educa, estar preparado para aportar a la construcción de tejido social y la complejización de su pensamiento, para que en su actuar, discrepe de las lógicas insulsas de un mundo caótico, que acude a la generación de crisis en los valores axiológicos, que impulsan al ser humano a resaltar el individualismo acérrimo, la transformación del sujeto en mercancía y no en ciudadano, deshumanizándolo a tal punto, que lo releva del camino del ethos lógico de salvaguarda de la vida y humanización de la especie.

En el presente artículo se plantea una herramienta didáctica, por medio de la cual con líneas del constructivismo social del aprendizaje y el principio hologramático, se posibilite la generación de pensamiento complejo en los estudiantes; partiendo del aprendizaje significativo en el aula, que al interrelacionarse con esquemas y la constante reflexión crítica sobre los temas abarcados, posibiliten la generación de un conocimiento más profundo en las ciencias sociales.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, holística, mapas mentales, matriz de interpretación, pensamiento complejo, principio hologramático.

Abstract

In a changing world as Colombian society, relevance and educational coherence should respond to the logic of the environment, therefore, school dynamics structured in education systems, must increasingly understand the difficulties in meaningful learning of the students, allowing the student to be prepared to contribute to the construction of the social fabric and the complexity of its thought, in order to see when they act, it disagrees with the vapid logic of a chaotic world, who comes to generating crisis in the axiological values that drive human beings to highlight the staunch individualism, the transformation of the person as an object not a citizen, dehumanizing until relieving him of the way of logical ethos of safeguarding life and humanization of the species.

In this project an educational tool is stated, through the lines of social constructivism learning and hologramatic principle, it allows the generation of complex thinking in students, based on the significant learning in the classroom, to interact with it enables schemes and constant critical reflection on the topics covered, enable the generation of a deeper knowledge in the social sciences.

key words: Meaningful Learning, complex thinking, Performance Matrix, hologramatic principle, holistic

Las preguntas ¿Cómo enseñar? ¿Pará que sociedad? ¿Será que el estudiante aprende? ¿Cómo generar pensamiento crítico en los educandos? ¿Qué relación existe entre al pensamiento complejo, el aprendizaje significativo y la didáctica? ¿Cómo hacer que los estudiantes entiendan la importancia de las Ciencias Sociales y ellos mismos construyan, nociones conceptos, categorías y con mayor relevancia, ¿cómo hacer que los vean reflejados en el mundo real?, son cuestionamientos que a diario debe plantearse quien se encuentre en el ejercicio de la docencia, más aun, cuando los paradigmas espacio-temporales van cambiando sin dar previo aviso.

Son éstos cuestionamientos, los cuales desde la práctica docente, siembran en el alma de quien realizará las prácticas pedagógicas para optar al título de Licenciado en Historia, en el Colegio Salesiano San Juan Bosco de la ciudad de Tuluá Valle del Cauca, y quien complacido con su experiencia laboral en la misma institución, tuviere la intención investigativa, articulada a la filosofía del mejoramiento continuo, y decide tomar las preguntas antes expuestas y sistematizarlas en la siguiente pregunta problema: ¿Cómo aporta la didáctica del pensamiento complejo en el desarrollo del aprendizaje significativo, en los estudiantes del ciclo básico de bachillerato (sexto a octavo), del Colegio Salesiano de la Ciudad Tuluá Valle del Cauca, Colombia?

Para responder a dicha cuestión, plantea como forma lógica de seguimiento los siguientes argumentos; Objetivo General: Aportar una

estrategia didáctica, desde el pensamiento de la complejidad que posibilite el aprendizaje significativo, en los estudiantes del ciclo básico de bachillerato (sexto a octavo), del Colegio Salesiano de la ciudad Tuluá del Valle del Cauca, Colombia; Objetivo Específico 1: Reflexionar sobre el pensamiento complejo y su relación con el aprendizaje significativo en el área de Ciencias Sociales; Objetivo Específico 2: Analizar el proceso de enseñanza aprendizaje en el Área de Ciencias Sociales de acuerdo con el nivel de percepción de los estudiantes del ciclo básico de bachillerato (sexto a octavo), y un tercer objetivo, en el cual se funda el desarrollo del presente artículo; Objetivo Específico 3 Diseñar una estrategia didáctica, desde el principio hologramático del pensamiento complejo que promueva el aprendizaje significativo en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Metodología

El tipo de investigación, direccionada en los campos de la investigación descriptiva-reflexiva, por medio del método de Investigación de Acción Participante (IAP), en la cual a partir de una experiencia vivida de forma activa el sujeto presenta sus reflexiones con base en un trabajo de campo y los postulados teóricos abordados. Finalmente se propone una herramienta denominada “Matriz de Interpretación Social” (MIS) la cual se explica paso a paso y se deja como recomendación para dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el Área de Ciencias Sociales en el nivel básico de bachillerato.

Se estructuraron tres fases generales, en la **primera fase** se realizó una reflexión que permitió relacionar de forma expresa el aprendizaje significativo con el pensamiento complejo, partiendo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases, por ello involucró la didáctica como pieza fundamental en dicha interrelación; consecuente con ello, tuvo en cuenta el modelo constructivista social, potencializado desde el aprendizaje por

representación y la interrelación temática que exige la puesta en práctica del principio hologramático, trabajado por Edgar Morin (1999) en sus investigaciones.

La segunda fase, reflejó un trabajo de campo empírico y analítico en el cual se aplicó un test a los estudiantes del Colegio Salesiano San Juan Bosco de la Ciudad de Tuluá Valle del Cauca, para identificar el nivel de percepción respecto a su proceso formativo; dicho test contó con las características para identificar el tipo de aprendizaje y nivel de complejización del mismo a partir de la dinámica de las clases en el Área de Ciencias Sociales.

La tercera y última fase, pone de manifiesto el diseño de una herramienta didáctica, la cual según los resultados de la fase dos, pueden aportar al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el pensamiento complejo y el aprendizaje significativo, incluso expone ejemplos empíricos de la puesta en marcha de dicha herramienta didáctica, durante el proceso de realización del presente; de ésta forma, el diseño pone de manifiesto la utilización en el aula de clases de disciplinas tales como la Historiografía, la Geografía, la Sociología, la Politología, la Economía, la Antropología, y en sí genera relaciones entre éstas, con la intención de que el estudiante logre asimilar en el Área de Ciencias Sociales, más temáticas que rompan el parámetros lineal y memorístico que en la práctica se percibe con las clases de Historia y Geografía.

Para el abordaje del tercer y último objetivo, siendo consecuente con lo que deriva la metodología propositiva de una herramienta didáctica, se acude a analizar si lo que en teoría posibilita la puesta tangible en la práctica, por ende se plantea un estudio de campo que permita vislumbrar las perspectivas del estudiante, el cual se desarrolló de la siguiente manera:

Para medir la percepción de los estudiantes con relación al aprendizaje significativo y el

pensamiento complejo, se toma una población total de 200 estudiantes, se aplicó la fórmula estadística de muestreo finito, teniendo en cuenta los siguientes ítems generales: -Las acciones del docente - Las temáticas abordadas en el aula - La dinámica de la clase - El tipo de Aprendizaje que se fomenta en las clases - Formas Evaluativas - Tipo de pensamiento que se estimula en el aula. Dichos aspectos se abordaron desde 34 preguntas, organizando las respuestas en una

escala de uno (1.0) a cinco (5.0) siendo uno el menor valor y 5 el mayor valor de la escala. La muestra significativa según la fórmula, arroja la necesidad de realización de 64 encuestas, las cuales permiten un margen de error del 5,91%; pero contando con la posibilidad de tener los estudiantes en las aulas de clase, se optó por minimizar aún más el margen, y se realizaron en total 170 encuestas, las cuales permiten la siguiente tabulación:

Tabla 1 Tabulación de encuestas realizadas

1. Preguntas sobre el docente					
A. Durante las clases, el docente demuestra conocimiento pleno sobre todas las temáticas abordadas en un nivel:					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
5	10	15	50	90	
B. El docente permite la participación de los estudiantes en las temáticas en un nivel:					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
45	40	35	25	25	
C. El docente utiliza estrategias didácticas con las cuales le permite un aprendizaje de memoria en un nivel:					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
25	15	35	80	15	
D. El docente permite un aprendizaje que usted puede relacionar con su entorno (familia, colegio sociedad) en un nivel:					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
10	45	70	20	25	
E. Comprende los temas que orienta el docente en un nivel:					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
18	35	25	85	7	

Tabla 2 Tabulación de encuestas realizadas

2. Preguntas sobre las temáticas					
A. Considera usted que las temáticas abordadas en el aula de clases son importantes para su diario vivir en un nivel:					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
13	29	113	10	5	
B. Considera usted que las temáticas vistas en el aula de clase le posibilitan un conocimiento sobre el mundo actual en un nivel:					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
10	27	120	7	6	
C. Encuentra usted relación de importancia entre las temáticas vistas en clases y la sociedad en la que vive, en un nivel:					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
30	45	70	16	9	
D. Considera que las temáticas vistas en clase tienen que ver sólo con historia y geografía en un nivel:					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
3	9	37	89	32	
E. Considera que las temáticas vistas en clase articulan más disciplinas sociales como la antropología, la economía, la sociología y la filosofía en un nivel:					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
38	27	86	12	7	
F. Considera que las clases de ciencias sociales, se relacionan o tienen algo que ver con las clases de otras asignaturas, como ciencias naturales, matemáticas, ética y valores, democracia entre otras, en un nivel:					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
48	37	65	9	11	

Tabla 3 Tabulación de encuestas realizadas

3. Preguntas sobre la clase				
A. Durante el desarrollo de la clase la dinámica del curso es activa en participación, con preguntas y mostrando interés en un nivel:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
43	77	30	5	15
B. Durante la clase, se tiene acceso a medios didácticos tales como videos, libros, juegos temáticos y demás que le permitan desarrollar interés en la clase, en un nivel:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
3	7	13	80	67
C. Considera usted que la didáctica implementada en el aula de clases puede mejorar y generar en usted un interés, en un nivel:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
4	9	55	42	60
D. Considera usted que la clase es didáctica en un nivel:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
24	50	73	13	10
E. Las temáticas de la clase se muestran relacionadas unas entre otras durante los periodos, en un nivel:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
28	19	43	69	11

Tabla 4 Tabulación de encuestas realizadas

4. Preguntas sobre el aprendizaje				
A. Considera usted que los conocimientos adquiridos en clase, se pueden poner en práctica en su entorno, en un nivel:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
39	27	79	13	12
B. Cuando aprende las temáticas de clase, se siente en capacidad de proponer y analizar la sociedad con dichas temáticas, en un nivel:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
18	36	92	10	14
C. Cuando aprende los temas vistos en clase aprende de memoria en un nivel:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
15	25	33	21	76
D. Cuando aprende los temas vistos en clase, reflexiona y discute sobre ellos en un nivel:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
39	28	83	9	11
E. Cuando estudia los temas en clase, siente que son repetitivos en un nivel:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
13	16	72	26	43
F. Cuando realizan mapas conceptuales de forma activa, siente que su aprendizaje se incrementa en un nivel:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
14	12	32	39	73
G. Siente que la metodología de utilizar mapas conceptuales, en vez de escribir de forma dictada, le permite un aprendizaje:				
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
13	11	37	32	77

Tabla 5 Tabulación de encuestas realizadas

5. Preguntas sobre la evaluación

A. La evaluación que realiza el docente son literales o de forma memorística, en un nivel:

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
11	12	29	53	65

B. Durante la evaluación puede exponer las respuestas mediante sus palabras y lo que usted comprendió en un nivel:

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
39	35	73	13	10

C. Las evaluaciones del docente le permiten ser analítico y comparar las temáticas con la realidad del mundo, en un nivel:

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
29	46	53	29	13

D. En las evaluaciones hay posibilidad de explicar con sus propias palabras y no con las utilizadas por el docente y los libros o videos, en un nivel:

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
32	43	57	30	8

Tabla 6 Tabulación de encuestas realizadas

6. Preguntas sobre tipo de pensamiento

A. Considera usted que las temáticas vistas en clase son útiles para poner en práctica en su entorno, en un nivel:

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
30	24	60	39	17

B. Se considera en capacidad de exponer las temáticas sin la ayuda de fichas, libros, videos u otra ayuda didáctica, en un nivel:

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
36	44	59	22	9

C. Considera que las ciencias sociales pueden ayudar a comprender de mejor forma la sociedad en un nivel:

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
32	29	50	10	49

D. Considera que su pensamiento tiene importancia en el proceso orientado por el docente, en un nivel:

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
39	29	69	20	13

E. Discute las temáticas vistas en clase, con su grupo familiar, social y demás en un nivel:

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
23	49	70	10	18

F. Propone respuestas a las problemáticas sociales que ve en su entorno, teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en clase, en un nivel:

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
30	39	67	20	14

G. Cuando realizo mapas mentales y/o conceptuales siento que mi pensamiento es más profundo en un nivel:

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
13	21	30	24	82

Antecedentes

Los antecedentes abordados iniciaron con la descripción, de las representaciones mentales (Ontoria y Otros; 1996); el concepto de formación integral (Orozco S. L; 1999); la importancia del aprendizaje por asociación (Pozo. JI; 2006); la relación de la didáctica del currículo en el aprendizaje significativo (Vasco. C; 2016); la relevancia de los modelos constructivistas (Coll. C; 2016); la itinerancia de la formación del maestro (Borrero. A 1995) y finaliza con la importancia de la formación del docente (De Zubiría. J; 2005), como base orientadora de los procesos formativos de acuerdo con el entorno, buscando siempre la relación constante entre el aula de clases y la sociedad, incentivando permanentemente la argumentación crítica; con éstos soportes se inicia por parte del autor el desarrollo de la primera labor enmarcada en el objetivo número uno, el cual complementa con el análisis de la obra de Morin (1999; 2016) y articula el desarrollo del objetivo número dos, concentrado en gran medida en el contexto teórico.

Marco teórico

Entre los parámetros teóricos más profundizados, se cuenta en primera instancia el concepto de pensamiento complejo que se plantea desde Morin (1999) el cual gira en torno a lo expresado por Reynoso (2016; p34) así: El Pensamiento Complejo de Morin, se reconoce como un pensamiento que relaciona y complementa. Su objeto y sujeto de estudio es el todo, a través de sus efectos, defectos, dinamismo y estática, reconociendo la interrelación del todo con sus partes y viceversa, dentro de un entramado; El estudio de lo complejo, hoy en día, ha impactado también en el ámbito más directo de las interacciones de los seres humanos: la educación, la interpretación de la sociedad, la política, y la comprensión del momento actual que vive la humanidad. El problema de la complejidad ha pasado a ser el problema de la vida y el vivir, el problema de la

construcción del futuro y la búsqueda de soluciones a los problemas contemporáneos. En palabras de Morin, cuando se habla de complejidad «... Se trata de enfrentar la dificultad de pensar y de vivir» (Morin, 2016; p36);

También se trabajan como categorías en el segundo objetivo, las intenciones teóricas de David Ausubel, quien es citado por Díaz B. F (2002; p 19 – 20) y de quien se puede decir que el aprendizaje significativo puede identificarse como aquel que le permite al sujeto que aprende, tomar las bases de referencia de su experiencia y assimilarlas con el nuevo conocimiento, por medio de un proceso de mediación que lleva a cabo el docente en su aula. Otro categórico en el análisis, es el presupuesto teórico que promueve Gadner (1994), el cual permite acercarse en el desarrollo del presente, a la connotación de inteligencias múltiples, las cual es tomada en cuenta, a tal punto que el resultado final, se funda en los parámetros de la correlación entre formas de percepción cognoscitiva.

En los anteriores se ve la configuración del pensamiento complejo, el aprendizaje significativo, y el tipo de inteligencia que los estudiantes deben poseer; pero hacía falta una propuesta para una de las preguntas expuestas al inicio en la introducción; cómo enseñar para que el estudiante aprenda de forma más sencilla; para acudir a ella, se contextualiza lo planteado por (De Jesús y Otros: 2007), en donde explica que: “En sentido técnico la Didáctica es la parte de las ciencias de la educación que se ocupa de los sistemas y procedimientos de enseñanza y aprendizaje a partir de la teoría y los métodos educativos. Es un saber reflexionado y tematizado, una teoría sobre la enseñanza que indica caminos y horizontes promisorios para la formación” (De Jesús y Otros – Ibíd); en dicho sentido se retoma la idea de Ontoria y Otros (1996), en la cual los mapas mentales y los mapas referenciales posibilitan un acercamiento a la complejidad y posibilitan una significancia en el aprendizaje, pero ello visto desde la holística

como principio de relación de las partes con el todo, quedaría subestimando la relación del todo con las partes, pues dicho principio se puede definir como: holístico indica que un sistema y sus propiedades se analizan como un todo, de una manera global e integrada, ya que desde este punto de vista su funcionamiento sólo se puede comprender de esta manera y no sólo como la simple suma de sus partes” (Diccionario de Epistemología: 20016), por ende se acudiría en un amplio sentido a la continuación de propuestas con un alto nivel de dispersión y desarticulación, pero se ahonda en la temática de los principios relacionales, y se retoma una propuesta que acopla Morin (2016) en su definición de pensamiento complejo, y es el Principio Hologramático.

Dicho postulado sobre el Principio Hologramático, es tomado desde el teórico, químico y estudioso de las ciencias fácticas (Pregogine en Cazau, 2016), quien va a definir tal categoría como: “las partes en el todo y el todo en las partes En El Método III. El conocimiento del conocimiento, Morin se ocupa, como parte de la Antropología del conocimiento, de La máquina hipercompleja, del cerebro humano. Es en este contexto que aborda los tres principios del pensamiento complejo. Al tercer principio que presenta lo denomina holo (gramático/escópico/nómico). La concepción del holograma la expone Morin de la siguiente manera: El holograma es una imagen física, concebida por Gabor que, a diferencia de las imágenes fotográficas y fílmicas ordinarias, es proyectado al espacio en tres dimensiones, produciendo un asombroso sentimiento de relieve y color (Morin, 1994, p. 112; En Gascón y Cepeda: 2016).

Luego de dar cumplimiento a la primera fase metodológica, a partir del análisis de las pruebas internas y externas de la institución para el área de Ciencias Sociales y analizar los autores de los antecedentes en correlación con los autores del marco teórico, se llega a la conclusión –quizás

precipitada- de que epistemológicamente existe una relación constante y continua entre el aprendizaje significativo y el pensamiento complejo, y que las inteligencias múltiples rodean dicha relación, a partir del principio hologramático, por tanto la didáctica puede, y es su deber, investigar la posibilidad de tomar los postulados que le permitan una mejor dinámica de significación y comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es ahí donde se retoma el denominado “Aprendizaje por asociación”, que (Pozo, pp. 61,162) deja de manifiesto que: “el aprendizaje por reestructuración, tiene en cuenta el aprendizaje por asociación pero, retoma el insight, como forma de demostración de aprendizaje significativo, dado que los nuevos conceptos asociados y aprehendidos, permitirán la generación de muchas más y mejores ideas, más atemperadas a la razón que exige el problema inmediato; por tanto el aprendizaje por asociación permite la interrelación del sujeto con su entorno, pues se generan conceptos previos que le permitirán atemperar las nuevas nociones y ubicarlas en su discurso de forma pertinente” y es ésta la excusa perfecta para exponer por qué se le debe dar un mayor valor a la construcción propia del estudiante, pero dicha construcción debe estar medida por una guía, y es de ésta forma que se intuyen nociones del constructivismo social y su relación con los mapas metales y cuadros conceptuales.

Resultados

Para sintetizar la generalidad problemática, se puede decir que los resultados del proceso abarcado a modo de Investigación de Acción Participante (IAP); se desatacan algunas apreciaciones desde la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje; las fuentes primarias, resultado del test aplicado y las entrevistas realizadas a estudiantes permiten la siguiente interpretación: Se dificulta la comprensión de las temáticas cuando se pretende exponer ejemplos en el entorno de los educandos. No se logra identificar de forma clara la participación de más

disciplinas científicas –diferentes a historia y geografía- en los argumentos que se asumen en clase. Se dificulta exponer argumentos por parte del educando en los cuales relacione las humanidades con el mundo real. En la práctica, la dinámica de clase es pasiva y el estudiante pierde el interés en las mismas. Los procesos didácticos son muy pocos al momento de la interacción docente – estudiante. Se dificulta encontrar una secuencia que articule los saberes entre sí y que atraiga al estudiante estimulando su intención de ser parte activa del proceso de enseñanza – aprendizaje. Los mapas mentales y conceptuales, pueden ser una alternativa didáctica que dinamicen la clase en un mayor sentido.

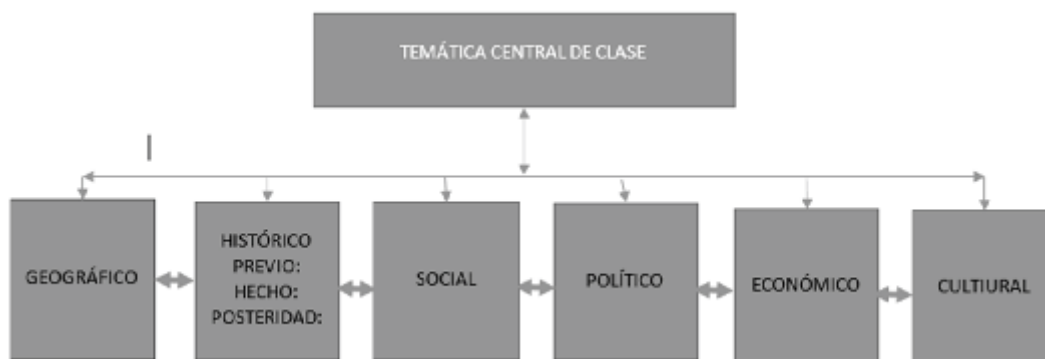
Con base en las problemáticas vislumbradas en el área de Ciencias Sociales, a continuación, se expone como posible solución o potencializador de una dinámica más activa de clase, que funde un aprendizaje significativo y estimule un pensamiento complejo, la “Matriz de Interpretación social”, la cual se describe así: “Matriz de interpretación social” - Instrumento didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales, desde el aprendizaje significativo, para estimular el pensamiento complejo.

Aspectos generales de la Matriz: Partiendo de lo que se ya se había expuesto en párrafos anteriores, según Ontoria Peña (1996), los seres humanos aprenden de mejor manera en cuanto

logran realizar una representación mental, que plasmada en el mundo real, logran un mayor acercamiento a la intención de significación, a dichos esquemas traídos al mundo real desde un plano abstracto, se les reconoce como “Mapas Conceptuales en el Aula”, con los cuales el sujeto por su estructuración lógica de secuencias, logra una mayor interrelación de lo que se piensa con el mundo tangible.

Aprovechando los conocimientos previos con que cuenta el estudiante respecto a ciencias que tratan de reflexionar acerca de la sociedad, se puede decir que éste logra identificar unos pilares, representados en la Geografía, la Historiografía, Sociología, Politología, Economía, y la antropología; de la misma forma y sin la intención de discutir los paradigmas de la sociedad, se puede decir que se tienen en cuenta los fundamentos de las teorías de Comte, Durkheim, Spencer, Parsons y Merton (Paradigma Funcionalista), Marx (Paradigma del Conflicto) y de Weber (Paradigma de la Acción Social) para tomar como base de la matriz las disciplinas antes nombradas, aunadas a la Filosofía y el Medio Ambiente, como temáticas necesarias de reconocimiento en el mundo actual (Plaza O: 2012); Al esquematizar dichas bases de los estudios de la sociedad, se pretenderá exponer cualquier temática de las ciencias sociales para los ciclos básicos de bachillerato, como se muestra en la siguiente figura:

Esquema 1 Matriz base



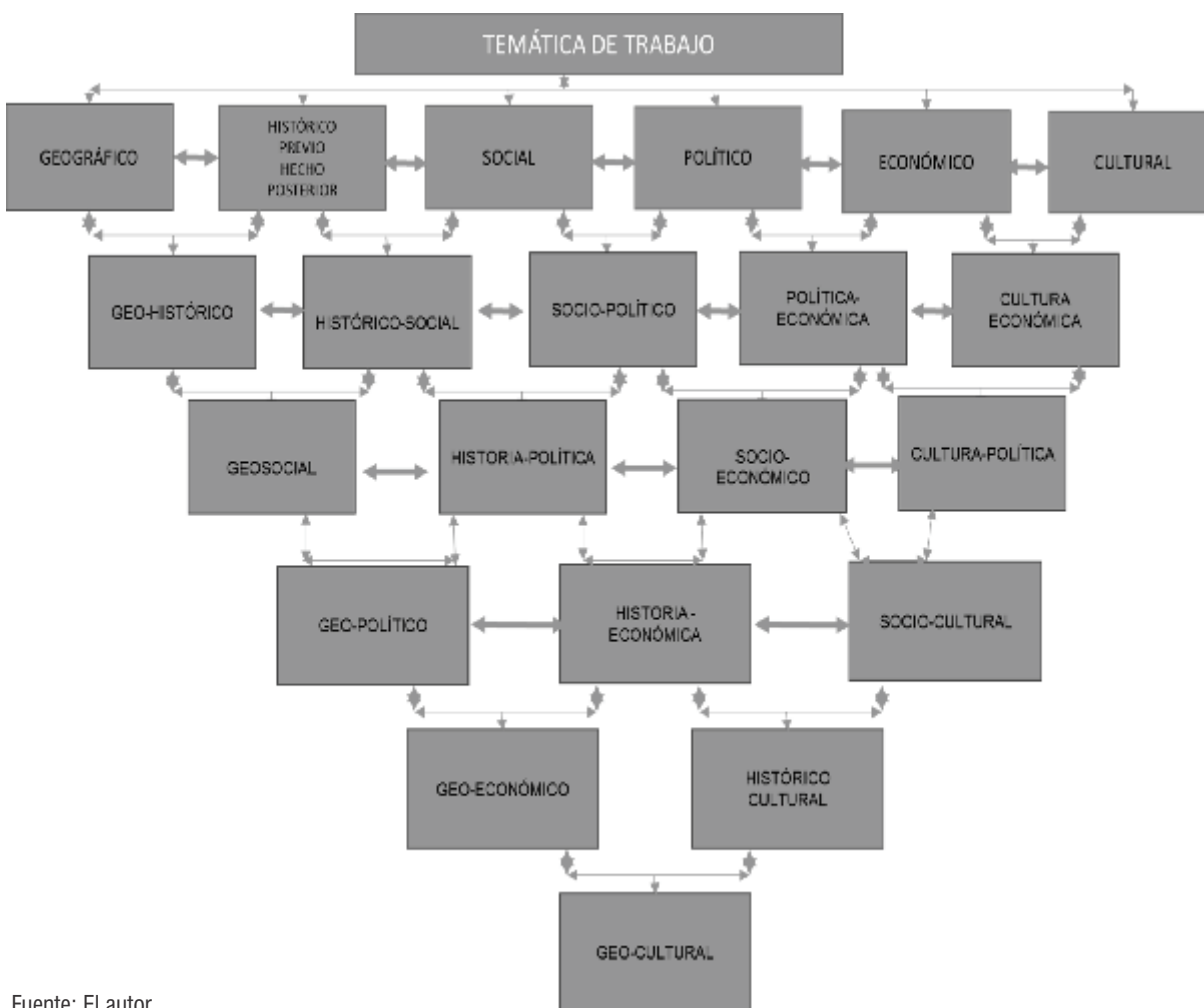
Fuente: El autor

A éste primer orden, se le conoce como “Matriz Base” y su funcionalidad radica en que el estudiante, de acuerdo con las temáticas vistas, asimile y esquematice los parámetros sociales de que trata la temática vista en el aula. (Se recomienda para los grados sextos).

Dicho esquema, empieza su proceso evolutivo y se transfigura en su segunda fase en lo denominado “Matriz de relación” (Se recomienda

para los grados séptimos) en la cual los estudiantes, podrán esquematizar de forma relacional, aspectos más profundos de las temáticas abordadas en el aula, teniendo así la oportunidad de generar relaciones disciplinares y principios de análisis del discurso, en los casos de temáticas que involucren las Ciencias Sociales; dicha matriz se puede representar de la siguiente forma:

Esquema 2 Matriz de relación



Fuente: El autor

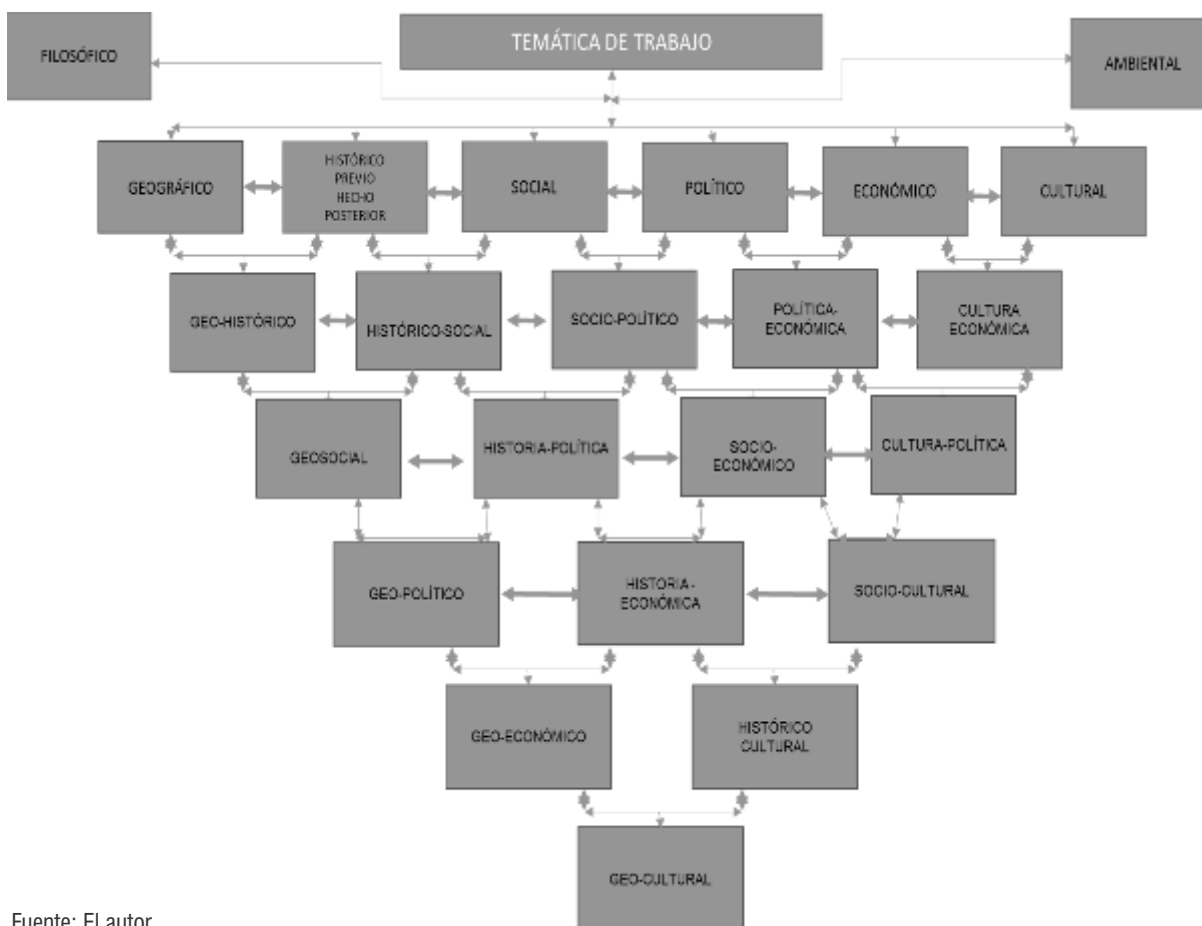
Así, se puede inferir que el estudiante debe ubicar de cada temática abordada, los parámetros que interrelacionan todos y cada uno de los elementos entre sí, que organizados de forma

intencional para lograr dicha correlación, permitirán un análisis constante del todo, de las partes; de las partes con relación al todo y del todo con relación a cada una de las partes.

Por último, se expone la tercera fase, denominada “Matriz de Complejización y significación” (Recomendada a partir del grado séptimo), que

en su esquema puede quedar representada de la siguiente manera:

Esquema 3 Matriz de complejización



Fuente: El autor

La Matriz de significación y complejización incluye todos los parámetros de las matrices antes vistas (Básica y relación), y adiciona a ello dos cuestiones imperativas en la educación actual, las connotaciones medioambientales y los pensamientos que representan de forma filosófica, las temáticas que se aborden.

Como la intención es que el educando también desarrolle competencias de lecto-escritura, el complemento metodológico para el uso de la Matriz de Interpretación social, es que la presentación de la misma debe ir acompañada

por un escrito realizado por el estudiante, en el cual se responda a las preguntas: Qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué; en las dos últimas, éste deberá considerar la relevancia del tema visto, con relación a su entorno real, lo cual por secuencia praxiológica, fundará en el estudiante un aprendizaje significativo y una crítica hacia su entorno, por tanto, un avance hacia el pensamiento complejo, lo cual se notó cuando se puso de manifiesto la metodología antes expuesta, en el aula de clases.

Ejemplos aplicados

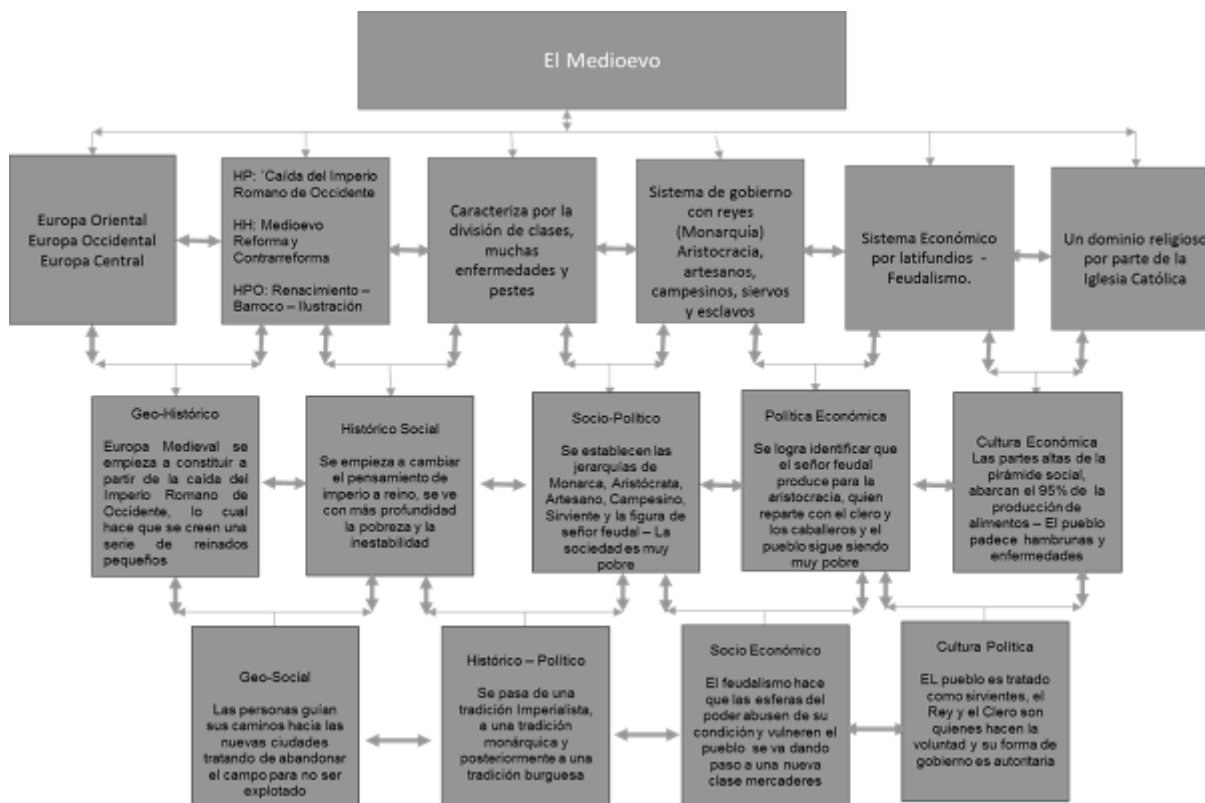
Al realizar el ejercicio en el aula de clases, se lograron resultados se exponen en las gráficas siguientes:

Esquema 4 Estudiantes de 6-2 - Grecia Helenística



Matriz realizada por estudiantes del grado 6-2 en la temática de Grecia Helenística

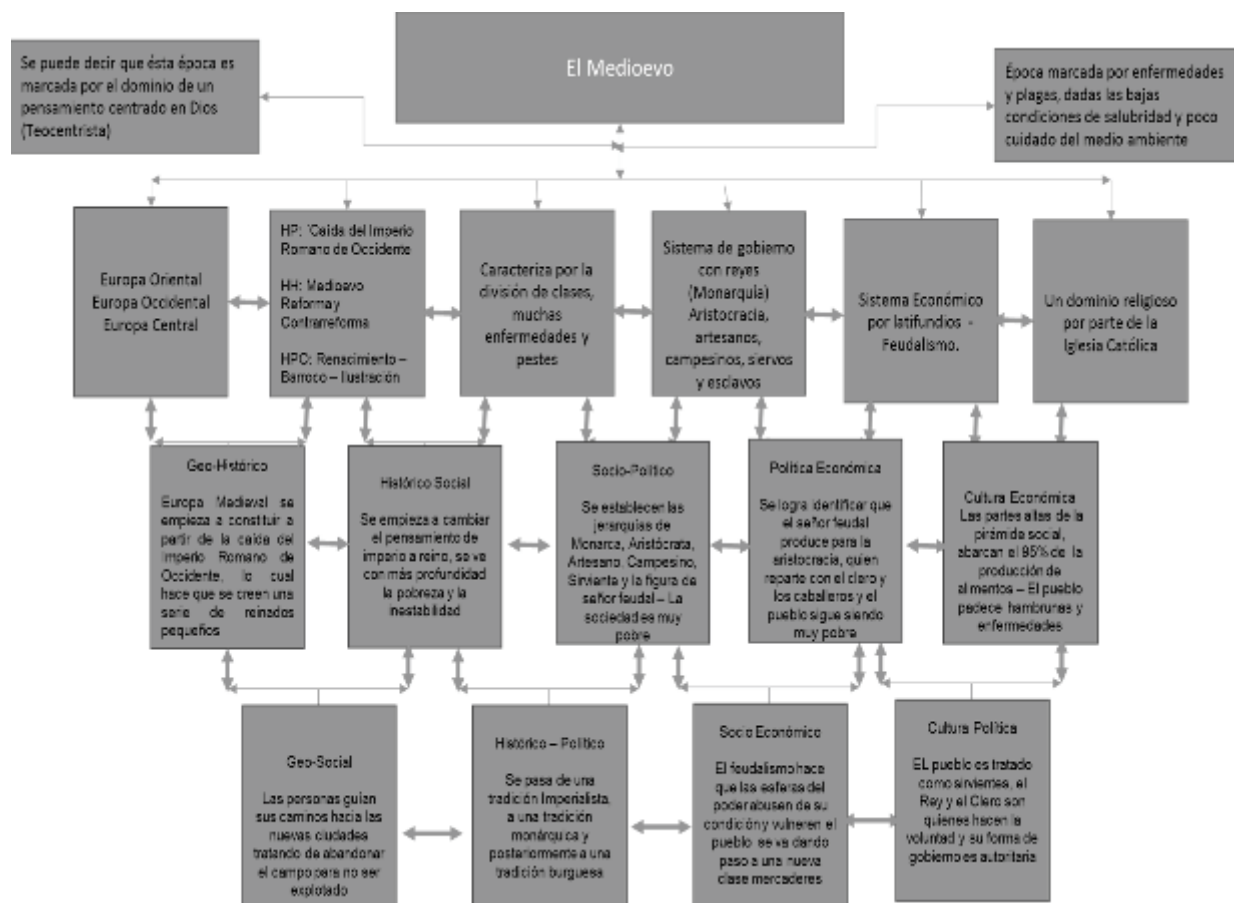
Esquema 5 Estudiantes del grado 7 “El Medioevo”

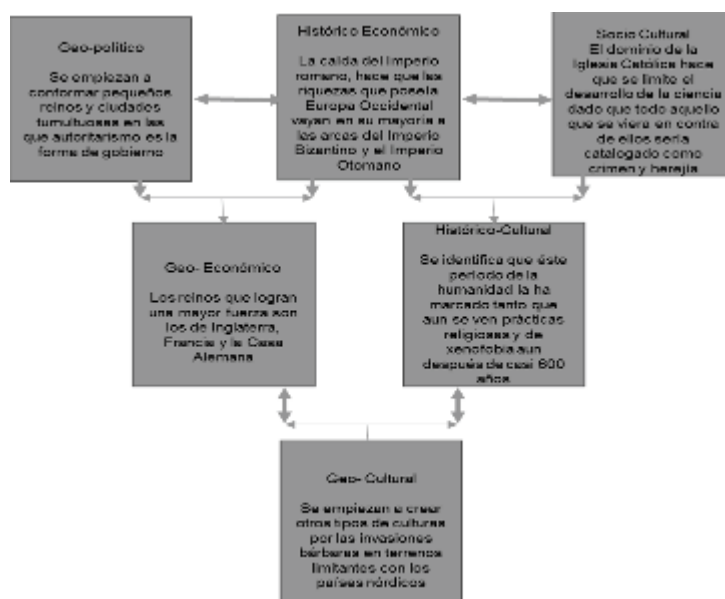




Matriz realizada por estudiantes del grado 7 en la temática "El Medioevo"

Esquema 6 Estudiantes grado 8° "El Medioevo"





Matriz realizada por estudiantes del grado 8 en la temática de “El Medioevo”

Luego de ver el proceso de los estudiantes se puede llegar a las siguientes conclusiones: **Objetivo 1**, respecto al análisis de las relaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, se puede aludir que en el mundo actual, lo único que nunca dejará de ser una constante es el cambio, por tanto en un mundo cambiante, la educación, los modelos educativos y modelos de educación, no son ajenos a ello, en ese sentido, siempre se debe indagar la forma de responder a las lógicas de cada espacio-tiempo, obligando así a cada vez repensarse las formas de llegar al conocimiento y trascender la información, aquella que sólo deja al sujeto en el saber, pero lo limita hacia el conocer y en el peor de los casos lo limita hacia el aprehender. **Objetivo 2** La imperancia de reconocer la complejidad en el pensar del estudiante e incentivarla, responde al modo social en el que se interactúa en pleno siglo XXI, caracterizado por el cambio, y la lógica de lo caótico, los cuales son la única garantía que se tiene como humanidad, pues ya se ha visto que la formación debe repercutir de tal manera que los conceptos no se queden en el plano abstracto del

estudiante, sino que logre asimilarlos y traerlos a su realidad vivida, y si la realidad es compleja, lo más propicio es que sus conocimientos respondan a dicho estado. **Objetivo 3** Con relación a los puntos críticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como se decía anteriormente, juegan un papel determinante todos los actores de la institución; pero para enfocarse en la respuesta a la pregunta ¿cómo aprende y logra aprehender –significativa y complejamente-, de forma más didáctica el estudiante?, la variable que imperó en el estudio de campo, fue aquella que mostró que el estudiante percibe una didáctica plana en el manejo de los recursos didácticos, en los que en ocasiones el estudiante no cuenta con una participación activa, sino pasiva, más como receptor que como constructor y ejecutor constante de su propio proceso de asimilación cognoscitiva, por ello el enfoque del presente, es hacia la construcción de una herramienta que involucre al estudiante para trascender a un aprendizaje significativo, complejo y atemperado a las lógicas del mundo real.

Para finalizar, es válido aclarar que la presente es “una propuesta más” que pretende acompañar un proceso en un caso puntual, y aunque en su presentación pueda ser vista con parámetros de exclusividad, en sí, su intención es mostrar el resultado de un proceso propio que se aborda, intentando dar respuesta metodológica a una de miles de millones de preguntas que pueden surgir en los procesos educativos, y que por su dinámica, podría permitir su contextualización en otros espacios, otras áreas del conocimiento y acudir a la estimulación de nuevas ideas, que aporten a la construcción constante de las disciplinas que tienen que ver con el ser y su relación con el cosmos; o en el mismo sentido, - la presente propuesta- puede ser vista como un aporte que ejemplifique el “cómo no” abordar temáticas y problemáticas que se den en el maravilloso y caótico mundo de la educación.

Referentes

Ausubel, D. (1990). Aprendizaje Significativo. En:

http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf Citado el 30 de Enero de 2016.

Borrero, A. (1995), ¿Y el Maestro Universitario Qué?, En: Revista Orientaciones Universitarias número 13, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia.

Cazau, P. Teoría de la Complejidad de Prigoginne. En:

<http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/Teoria%20del%20caos.pdf> Citado el 20 de mayo de 2016

Coll, C. (2002). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En:

http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic_virt/LITE/DITE028/Unidad_2/lec_2.5b_Concepcion_constructivista_de_la_ensenanza_y_el_aprendizaje.pdf Citado 02 de Marzo de 2016.

Alonso, C. & y Gallego, D. (2008). Cuestionario Honey-Alonso para estilos de aprendizaje. En: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>

De Zubiría, J. (2002). Virtual, Instituto Mérida. Los Retos de la Educación en el Siglo XXI. En: http://mercedesabrego.gnosoft.com.co/home/inicio/archivos/documentos/PEDAGOGIA_DIALOGANTE.pdf (2015).

Díaz Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill. pp. 19 – 20.

Díaz Barriga F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill Interamericana. En:

http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/files/estrategias_docentes_para_un_aprendizaje_significativo.pdf

Flórez, R. (2002). Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Capítulos 9 y 10, Colombia: McGrawHill.

Gadner H. (1994). Inteligencias Múltiples. Barcelona: Paidós. En:

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401509/2014-1/unidad_l/Gardner_inteligencias.pdf

Gago-Huguet, A. (s/f) Elaboración de Cartas descriptivas, guía para la elaboración de un curso En: <https://es.scribd.com/doc/52771633/Gago-Huguet-Antonio-Elaboracin-de-cartas-descriptivas-Gua-para-preparar-el-prog-de-un-curs>. Citado el 15 de marzo de 2016

Gascón. M. y Cepeda J. (s/f). Pensar la complejidad con Edgar Morin. Los Sistemas y Hologramas. En:

http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/455-6142gcz.pdf

Guerrero, G. (s/f). “la imposición de los modelos pedagógicos en Colombia Siglo XX” En: <http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/02/La-Imposicion-de->

Modelos-pedagogicos.pdf Consultado: 20 abril de 2014.

Morin, E. (1999). Los 7 Saberes Específicos Necesarios Para la Educación del Futuro. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

..... (1977) El método. En: <http://www.edgarmorin.org/descarga-el-metodo-i-edgar-morin.html> Citado 20 de mayo de 2016.

Nickerson, R. (1987). Enseñar a Pensar. Barcelona. España: Paidós/MEC.. También en: http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pache-co/Software%20e%20hipertexto/Antología_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF Consultado el 12 de Mayo de 2014.

Ontoria, A. et al. (1996). Los mapas conceptuales en el aula. Buenos Aires: Ed Magisterio pp 11 – 21.

Orozco S, L. (1999). La formación integral mito y realidad, Bogotá: Tercer Mundo Editores – Ediciones Uniandes.

Colegio San Juan Bosco -Tuluá Valle del Cauca. (2016). Proyecto Educativo Institucional. Pp 53 – 59 En:

<https://drive.google.com/file/d/0Bx0br02ZL971c3pNMzJ5c3UwUkE/view> Citado 20 de marzo de 2016.

Plaza, O. (s/f). Relatos Actuales de la Teoría Sociológica en:

<http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/PLAZAretosactuales.pdf>

Pozo, J. (2006). “Aprendizaje por Asociación” Teorías Cognitivas del Aprendizaje. IX. Madrid: Ediciones MORATA.

Ramírez M. & Téllez M. (2006). “Educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX” En:

<http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf> Consultado: 23 de Abril de 2016.

Real Academia de la Lengua Española: En: <http://dle.rae.es/?id=RNrzJK5> citado el 23 de mayo de 2015.

Reynoso, C. (2007). Edgar Morin y la Complejidad: Elementos para una crítica. En: <https://txtantropologia.files.wordpress.com/2007/10/carlos-reynoso-edgar-morin-y-la-complejidad-2007.pdf> (2015).

Fundación Don Bosco (2012) SISTEMA PREVENTIVO DE SAN JUAN BOSCO. EN: <http://fundaciondonbosco.org.pe/download/fdb/salesianidad/sistemaPreventivoPjorge.pdf> Citado el 21 de marzo de 2016.

Vasco, C. et al. (1999). El saber tiene sentido, una propuesta de integración curricular, Bogotá: Ediciones Cinep.

Zuleta, E. (2010) “La educación un campo de combate” virtual, Cátedra Estanislao Zuleta en: <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/Entrevista.pdf> (2015).

Ensayos





LA PEDAGOGÍA PROBLEMATIZADORA Y DIALÓGICA

en el proceso de formación integral

María Elisa Álvarez Ossa

Se plantea una reflexión respecto a la importancia de la Pedagogía Problematicadora y Dialógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que tienen como propósito aportar a la formación integral del sujeto. También la necesidad de fundamentarse en la pedagogía interestructurante y el pensamiento crítico de la educación, para lograr dimensionar la complejidad del proceso educativo en una educación visionaria.

Palabras clave: pedagogía problematizadora, pedagogía dialógica, pedagogía interestructurante, pensamiento crítico de la educación, formación integral.

Se encuentran eslabones de la pedagogía problematizadora en los planteamientos de Sócrates con el método de la mayéutica y más reciente en la pedagogía activa, especialmente con el uso del método de proyectos y la enseñanza problémica en el proceso didáctico, donde el estudiante es un sujeto que conoce y autoconstruye en los procesos de estructuración del conocimiento, lo cual se explica con la pedagogía autoestructurante:

El sujeto debe encontrar en sí mismo una fuerza suficiente para sostener su progreso hacia el saber. Enseguida, debe descubrir por sí mismo las vías en las que conviene adentrarse para lograr un saber que por definición ignora del todo; (...) debe disponer de procedimientos que puede poner en práctica un individuo que actúe sólo, cuando quiere adquirir un saber que le permita comprender el mundo en el que vive y adaptarse a él, transformándolo o transformándose él mismo. (Not, 1998, p.122)

El método de proyecto: Fue creado por W. H. Kilpatrick en 1918. Lo fundó en el análisis del pensamiento hecho por Jhon Dewey, y su

cometido fue el ensayo de una forma más efectiva de enseñar. De los mismos principios que dieron origen al método de problemas, por obra del propio Dewey. En tanto que el método de Kilpatrick se propone actuar concretamente en el campo de la realización efectiva, el de Dewey procura desenvolverse en el campo intelectual... Tiene por finalidad llevar al alumno a realizar algo. Es un método esencialmente activo, cuyo propósito es hacer que el alumno realice, actúe. (Nérci, 1969, p.377)

La enseñanza problémica: enfatiza en el desarrollo de la capacidad del estudiante para la reflexión y solución de problemas que se trabajan en el aula de clase y su análisis es orientado por el profesor. Los métodos problémicos surgen con los aportes de Majmutov (1983), Danilov, Skatkin (1985), Lerner (1978), Surín (1981), Llantada (1987), Torres (1996), Guanche (1997), Mujica (1997), Ortiz (2004). En el método problémico, el profesor utiliza no sólo la clase expositiva, sino varias técnicas, las más relevantes son “la exposición problémica, la conversación heurística y la búsqueda parcial.”(Ortiz, 2004, p.41), la exposición problémica es “una conferencia que comunica un saber en su dinámica y complejidad hipotética, de permanente aproximación a la comprensión de una realidad” (p. 41), en la conversación heurística “el profesor establece un diálogo con el estudiante dirigido mediante preguntas que van orientando el proceso de razonamiento de los estudiantes para que arriben a conclusiones similares a las que llegó el trabajador en la solución del problema que se manifiesta en la sociedad” (p.43) la búsqueda parcial “se caracteriza por la solución de problemas de manera independiente por parte de los estudiantes, en los cuales el profesor organiza la participación de estos para la realización de determinadas tareas docentes que contribuirán a la solución de un proyecto pedagógico determinado... su esencia radica en que los estudiantes busquen los elementos que faltan

para poder solucionar el problema que se les presenta, para lo cual tiene que resolver las tareas problemáticas que les plantea el profesor” (p.44) y varios métodos: método de exposición problemática participativa, método de búsqueda parcial y el método investigativo, este último es el que conduce al estudiante a la indagación utilizando las etapas fundamentales del proceso de investigación (Azcuy, Nápoles, Infantes, Rivero & Ramírez, 2004).

También es relevante el aporte de algunos representantes de la pedagogía activa como son Pestalozzi quien enfatizó en el proceso de enseñanza mediante la observación y las deducciones para el desarrollo del pensamiento, Jhon Dewey quien reflexionó la necesidad de articular la escuela con la vida y consideró la necesidad de recolectar datos buscando las causas de un problema, el planteamiento de una hipótesis y la secuencia de etapas hacia su solución.

Con las pedagogías activas autoestructurantes se da paso esencial al abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante problemas y proyectos, sin embargo es con la pedagogía interestructurante que se logra dimensionar la complejidad de la contextualización y problematización del conocimiento en la formación integral del estudiante, es decir en la potenciación del ser en todas sus dimensiones.

Con la pedagogía interestructurante la apuesta es que tanto el estudiante como el docente son actores protagónicos contextualizados en tiempo y espacio en el desarrollo del proceso educativo, en la comunicación, en la convivencia, en la apropiación y transformación de procesos culturales, en la estructuración de los procesos mentales, en la objetivación de construcción de conocimiento y en la solución de problemas que amplían el saber y contribuyen a su formación integral.

No es posible considerar la interestructuración del sujeto y del objeto

sólo en las perspectivas del presente o de una corta secuencia de enseñanza, hay que reubicarlas en un devenir que es proyecto o diseño. Se descubre así no sólo una dinámica sino también nuevas relaciones entre las formas del saber y las modalidades del estudio que conducen al saber. (Not, 1998, p.233).

El trabajo por proyectos pedagógicos hace posible el desarrollo de prácticas pedagógicas significativas para la formación integral del estudiante. Los proyectos pedagógicos de aula, proyectos pedagógicos transversales y proyectos pedagógicos comunitarios se constituyen en la estrategia fundamental para lograr llevar a la práctica la pedagogía problematizadora y dialógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La importancia de los proyectos de aula, como estrategia pedagógica y didáctica, radica en que éstos facilitan el replanteamiento del saber escolar puesto que hacen corresponsable al estudiante del proceso de aprendizaje; permiten al docente renovar los enfoques tradicionales y fragmentados de transmisión del conocimiento; promueven la convivencia social, la democracia en el aula y la escuela, garantes del desarrollo de competencias intelectuales, sociales y prácticas que incluyan conocimientos, procedimientos, valores y actitudes en sus distintas formas culturales; y facilitan la interacción entre el conocimiento disciplinar e interdisciplinar con el mundo de la vida y la escuela. (Gutiérrez & Zapata, 2009, p. 18)

Es necesario contextualizar y diagnosticar los problemas del entorno con sentido crítico, esto implica el abordaje de los fundamentos de la pedagogía problemática. Es decir, que los docentes deberán orientar y permitir que los jóvenes en su experiencia de vida y como colectivos sociales,

explorando su subjetividad se sumerjan en su contexto, para indagar la realidad en la cotidianidad de su existencia, esto conlleva al desarrollo de proyectos pedagógicos reflexionados en el devenir histórico de los procesos socioculturales con ubicación espacial, mediante realidades analizadas desde diferentes experiencias y saberes.

En los planteamientos de la pedagogía de la problematización de Freire, fundamentada en el pensamiento crítico de la educación, el sujeto inmerso en su realidad debe lograr la codificación y decodificación de temas-problemas, desde la reflexión crítica y la catarsis que haga posible su conversión mediante el diálogo. “Es probable que con la problematización...surjan nuevos temas. Así en la medida en que todos van manifestando sus opiniones, el educador va problematizando una a una las sugerencias que nazcan del grupo” (Freire, 1970, p.162) y mediante la comunión en la praxis se llega a la transformación de su manera de entender el mundo y de asumirse en él y de dar solución a los problemas que afectan la vida de los actores sociales.

Mediante una pedagogía problematizadora y dialógica se amplía la posibilidad de que las personas encuentren alternativas y afronten su papel protagónico como sujetos sociales y políticos en contexto.

En el pensamiento de Freire, la educación no debe pretender transformar sólo la mentalidad sino también las condiciones de la realidad social en que se encuentran las personas. Este pedagogo latinoamericano cuestiona la educación bancaria, trasciende la educación a la comunidad y además propone la dialogicidad como la esencia de la práctica de la libertad, “Siendo fundamento del diálogo, el amor es también diálogo” (Freire, 1970, p. 99). La pedagogía que privilegia el diálogo también ha sido enunciada por Not (1998). Con la perspectiva interestructurante que implica una enseñanza dialogante, para el desarrollo de un proceso

dialógico en la acción educativa mediante una formación en segunda persona (Not (1992), en la comunicación con el otro, y en la reflexión dialéctica se logra el conocimiento de los otros, de sí mismo y del mundo.

El dialogo es el fenómeno humano que nos revela a través de la palabra la expresión del ser humano “desde una proyección pedagógica es necesario analizar la enseñanza problemática vinculada a la vida” (Ortiz, 2004, p.12) y es el diálogo pedagógico la estrategia que mediante la praxis, la sensibilidad y la reflexión los sujetos tienen como propósito un mundo que debe ser transformado y humanizado. En el desarrollo integral del sujeto, el diálogo es fundamental para incidir en la edificación de los pilares del carácter con el sentido de la *paideia* (Jaeger, 1997).

En la didáctica desarrolladora planteada por Silvestre & Zilberstein (2000, 2004) y Alvarez de Zayas (2004) desde enfoque histórico cultural se encuentran elementos para desarrollar una didáctica coherente con la pedagogía problematizadora y dialógica, teniendo en cuenta que ésta didáctica tiene como propósito:

Contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante, constituyendo la vía mediatizadora fundamental para la adquisición por éste de los conocimientos, estrategias de aprendizaje, normas de comportamiento, valores, es decir, la apropiación de la experiencia histórico social acumulada por las generaciones precedentes. (Silvestre & Zilberstein, 2004, p.5)

También Estela Quintar, en su libro “la enseñanza como puente a la vida” reconoce que a partir de sus investigaciones y razonamientos se logró una reconceptualización donde se replantea la “didáctica problemática e integradora a lo que denominamos didáctica no- parametral” (Quintar, 2009, p. 13), la cual se constituye en:

La posibilidad de –en sucesivos actos de

conciencia- “darse cuenta” y “dar cuenta” de lo que somos y hacemos como sujetos con capacidad de reconfigurarnos en la historia de la cual somos productores a la vez que producidos. En este encadenamiento de reflexiones y diálogos en comunidad de sentido es que hoy reubicamos esta propuesta en una didáctica de la potenciación... Didáctica problemática e integradora, didáctica no-parametral y didáctica de la potenciación son momentos de este pensar compartido, de este hacer teoría.” (Quintar, 2009, pp.13, 14)

Romper esquemas, parámetros mediante estrategias pedagógicas y didácticas para acceder al conocimiento universal y a la realidad sociocultural, generar en el individuo la necesidad de reflexionar en devenir el abordaje de los problemas manifiestos en contexto, ¡es fundamental!, porque el sujeto es quien conoce y autoconstruye, es posibilitador de conocimiento y de transformación de la realidad, procesos que se logran en la revelación de los tejidos vitales que hacen posible vivir y convivir con emoción la experiencia pedagógica de enseñar y aprender.

Se constituye en acto fundamental el “contrato pedagógico y didáctico” (Meirieu 2001, p. 120) como acto de compartir humanidad, mediante el diálogo pedagógico y la problematización de la enseñanza como estrategias que potencian la formación integral con sentido de libertad (Arendt, 1997, p.12) en la relación con sí mismo y con los otros y para lograrlo es necesaria la mirada holística de la realidad. Formar en la(s) pregunta(s) por el conocimiento y la cultura que aporte al desarrollo de la ciencia mediante la práctica de la pluralidad, la diversidad y la construcción de sociedades incluyentes que incorporen en sus propósitos educativos la formación de sujetos de derecho, protagonistas de cambios esperanzadores en sus prácticas vitales, todo esto exige: Una educación visionaria

y de quienes ejercen la docencia, requiere compromisos trascendentes.

Referentes bibliográficos

Álvarez De Zayas, C. M. (2004). Didáctica general. La escuela en la vida. Bolivia: Kipus.

Arendt, H. (1997). ¿Qué es política? Traducido por Rosa Sala Carbó. Barcelona: Ediciones Paidós.

Azcuy, L., Nápoles, E., Infantes, L., Rivero, M. & Ramírez, R. (2004). Algunas consideraciones teóricas acerca de la enseñanza problemática, Revista Humanidades Médicas v.4 n.1 Camagüey: Centro para el Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud. Disponible en

<https://doaj.org/article/4e07af1d28e04813999f3b81389b793a>

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Bogotá, Colombia: Editorial América Latina

Gutiérrez, M. y Zapata, M. (2009). Los proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, Red Alma Máter.

Jaeger, W. (1997) Paideia. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Meirieu, P. (2001). La opción de educar. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

Nérci, I. (1969). Hacia una didáctica general dinámica. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Not, L. (1998). Las pedagogías del conocimiento. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

----- (1992). La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona. Barcelona: Herder.

Ortiz, L. (2004). Metodología de la enseñanza problemática en el aula de clases. Colombia. Ediciones Asiesca.

Quintar, E. (2006). La enseñanza como puente a la vida. México: Instituto Politécnico Nacional

Silvestre & Zilberstein (2004). Curso de postgrado: Aprendizaje desarrollador. Matanzas: Universidad de Matanzas, CREA, Consultado el 20 de julio 2026, disponible en

<http://www.slideshare.net/JosTmara/aprendizaje-desarrollador-65060981>

Silvestre & Zilberstein (2000). Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas



Fuente: Revista Atleta, Octubre de 2016.



ESTRÉS LABORAL DOCENTE

*Ángela Patricia Arteaga
César Augusto Mazuera Quiceno*

Resumen

Después de la familia el docente adquiere una relevancia muy importante en la vida de un ser humano, es así que la sociedad no solo debe velar por la calidad educativa basada en conocimientos y competencias, sino por el bienestar del docente que es, quien imparte no solo conocimientos derivados de la pedagogía, sino valores, normas, principios de vida, entre otros, que se convierten en la base fundamental del desarrollo humano.

En este sentido, cobra una importancia relevante reconocer la labor que realiza el docente en los contextos educativos para pensar en cómo están dadas las condiciones laborales para ejercer esta profesión y proteger al docente de padecer enfermedades que pueden desencadenarse de las exigencias que implica la labor. Cabe resaltar que, en esta profesión se encuentran inmersos diversos factores desencadenantes de estrés que pueden ser internos o externos y que generan niveles de estrés dependientes de la intensidad y la frecuencia en que se presentan.

Las consecuencias para la salud del docente a nivel físico y psicológico son muy complejas y limitantes, que requieren de atención oportuna para ayudar a superarlas o de prevención para evitarlas y enfrentarlas adecuadamente. En este rastreo teórico se pretendió dar a conocer cuáles son los mecanismos con los que cuenta el docente para superar el estrés, dado que es el primer paso, para garantizar el bienestar del docente y mejorar la calidad de vida.

Palabras clave: *bienestar docente, factores desencadenantes de estrés, estrés laboral, mecanismos de afrontamiento.*

Abstract

After family, teachers acquire great relevance in the life of a human being, so society not only must oversee for educational quality based on knowledge and competences, but also about teacher welfare who is not only imparting knowledge from pedagogy, but rather values, norms, principles of living, among others, which become the basic foundation of human development.

In this sense, it becomes a relevant importance to recognize the teacher role in educational contexts to think about how work conditions are held in terms of practices, how can teachers prevent diseases that may be triggered from the requirements involved in their labor. It is noteworthy that in this profession various stress triggers are immersed, which can be internal or external generating stress levels depending on the intensity and frequency in which they occur.

The consequences for the teachers' health in a physical and

psychological level are very complex and limiting factors that require timely care in order to help overcome them or prevention to avoid them and deal with them appropriately, that is why, know which coping mechanisms have the teachers to overcome the stress It is the first step to guarantee the welfare of teachers and enhance the quality of their life.

Keywords: *teacher welfare, stress triggering factors, work stress, coping mechanisms.*

Hace algunos años se viene trabajando para que la educación sea de calidad. Para lograr este propósito es importante fijar la mirada en la labor que el docente realiza, porque la calidad educativa está anclada al bienestar del docente. El docente no puede considerarse sólo como un instrumento facilitador de un proceso de aprendizaje, sino que se debe situar como un ser integral, incluyendo sus conocimientos, habilidades y necesidades, inherentes a todo ser humano. Esta medida le imprime un valor importante a las experiencias de vida que el docente construye fuera de la profesión y que deben tenerse en cuenta al momento de evaluar el desempeño profesional.

Actualmente, se ha dado mayor relevancia a una de las problemáticas más recurrentes en el colectivo docente y es la presencia de estrés laboral, que afecta en gran manera la salud física y mental de quien la padece, menoscabando la productividad lo, que puede repercutir en los bajos niveles de aprendizaje y en el rendimiento en los estudiantes.

La profesión docente se encuentra inmersa en las experiencias de vida de una persona desde las primeras etapas. Después de la familia, el docente cumple con la labor de satisfacer los primeros anhelos de conocer qué traen los estudiantes a las aulas de clase, convirtiéndose en el primer referente válido de afecto, de conocimiento y en un modelo más de imitación. En cada etapa del desarrollo humano, el docente desempeña un rol primordial en las experiencias

de vida de las personas que buscan alcanzar sueños y materializar deseos.

Esto significa entonces que la labor docente repercute en el desarrollo de una sociedad porque “la educación es la base fundamental del desarrollo del ser humano” (Álvarez, 2007, p. 48), por lo tanto, esta labor no puede ser vista como transitoria. La importancia que tiene el rol docente no se alcanza a vislumbrar en el momento que se decide incursionar en la docencia, porque no solo involucra la responsabilidad social, sino que en esta profesión se debe cumplir con los requerimientos del cargo para el logro de los propósitos señalados anteriormente.

Es así como en medio de este panorama el docente se ve sumergido en compromisos, necesidades, presiones y exigencias, a nivel laboral, familiar y social. Por su parte, los padres requieren que la educación sea de calidad para sus hijos, los estudiantes buscan que el docente disponga de tiempo y de capacidad de escucha para exponer sus problemas o necesidades; sumado a esto, las instituciones educativas buscan que el docente sea integral desde el contexto académico, emocional y social. En este sentido, Ruay (2010) sostiene que se ha generado un “cambio de sentido y significados en el trabajo del docente” (p. 116), ocasionado en parte por la necesidad de profesionalizar la labor docente y de cumplir con los procesos de reforma curricular. Como puede observarse, la profesión docente exige asumir responsabilidades que vienen ancladas a exigencias y presiones. Al respecto Ruay (2010) afirma que “abordar el rol del maestro es de una complejidad mayor” (p. 118) dadas las circunstancias que rodean este contexto.

Hechas las observaciones anteriores, es importante pensar en cómo están dadas las condiciones laborales para ejercer esta profesión y proteger al docente de padecer enfermedades que pueden desencadenarse de las exigencias que implica la labor. En el 2004, Castro expresó que:

Existen estudios llevados a cabo en España donde reafirman la idea que la profesión docente es una profesión de riesgo, la profesión de la enseñanza posee peculiares características que la hacen generadora de estrés y alteraciones del comportamiento en quienes trabajan en ella. (p. 25).

Con base en las consideraciones anteriores, es importante conocer el proceso de activación del estrés y en qué momento este puede llegar a ser perjudicial para la salud de las personas. Cabe aclarar que, en condiciones normales el ser humano se encuentra en un grado de estrés mínimo debido a que esto le permite permanecer en estado de alerta; cuando el estrés se intensifica y perdura en el tiempo comienza a generar desequilibrios a nivel fisiológico y psicológico. Así lo referencia Selye 1974 (citado en Sandi, Venero y Cordero 2001, p. 24) cuando realizó la clasificación entre Eustres asociado al estrés positivo y necesario en el ser humano y Distres o estrés negativo, el cual repercute en alteraciones fisiológicas.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua define el estrés como “una tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos que en ocasiones pueden ser graves”. Seyle 1936 (citado en Sandi, et al., 2001) propuso el síndrome general de adaptación después de comprobar que, en el laboratorio, las ratas sometidas a constante manipulación presentaban síntomas de estrés. Por esta razón planteó que la activación del estrés se da en tres fases: la primera es la fase de alarma, en la cual se presenta una reacción corporal inmediata y aguda ante la presencia de una amenaza o peligro, con la secreción de adrenalina y noradrenalina, activando el sistema neurovegetativo que prepara al organismo para pelear o huir. William, 2004 (citado en Ayala, 2013) explica los efectos que genera el sistema neurovegetativo, el cual:

Activa una serie de síntomas siempre iguales en cualquier circunstancia que preparan al cuerpo para pelear o huir: aumentan la frecuencia cardiaca para proveer de un mayor suministro de sangre a los músculos, lo cual a su vez aumenta la tensión arterial; se dilatan las pupilas para incrementar la cantidad de luz que entra a los ojos y tener mejor apreciación del objetivo; se contraen los vasos sanguíneos para llevar la sangre de los órganos no vitales a los músculos que son los que se encargarán de pelear o huir; se empieza a sudar; existe una elevación del nivel de sangre en el cerebro. Las hormonas liberadas afectan el metabolismo de la glucosa haciendo que se utilicen las reservas almacenadas para proveer a los músculos de energía extra para un ejercicio vigoroso. (p.9).

La fase de resistencia se presenta cuando la amenaza o el peligro persiste, por lo tanto, el organismo requiere almacenar la mayor cantidad de recursos para evitar que se agoten. Willian 2004 (citado en Ayala, 2013) sostiene que en esta fase se presentan:

Cefaleas frecuentes, tensión muscular en cuello, espalda y pecho; espasmos, fatiga, desórdenes gastrointestinales como diarrea, indigestión, pérdida de deseo sexual, alteraciones en el patrón de sueño (insomnio, pesadillas). También se presentan síntomas psicológicos como: irritabilidad, preocupación por asuntos triviales, dificultad para concentrarse, alteraciones en la memoria reciente, dificultad de afrontamiento, cambios y variaciones en el estado de ánimo, sentimientos de fracaso, deficiencia en la toma de decisiones, incapacidad para establecer prioridades, aislamiento. (p.10).

En la última fase, o fase de agotamiento, el organismo es sometido por tiempos prolongados y con frecuencias de magnitud considerable a las situaciones de amenaza o peligro. Sandi et al., (2001) al respecto mencionan que:

No se trata únicamente de una falta de calorías, pues durante la fase de resistencia el individuo ha podido continuar ingiriendo alimentos, sino de

una pérdida de capacidad de adaptación del organismo. Como consecuencia se producirá una serie de enfermedades, que Seyle denominó “enfermedades de adaptación”, entre las que se encuentran: las úlceras gastrointestinales, la hipertensión, los infartos de miocardio y las alteraciones nerviosas. (p.13).

Es evidente entonces que, la reacción del organismo ante situaciones amenazantes va a generar un desgaste fisiológico que vuelve al cuerpo vulnerable ante la enfermedad. Posiblemente la mayoría de personas piensen que estas reacciones solo se presentan cuando se está sometido a situaciones extremas de amenaza o peligro, pero la realidad es otra, debido a que las situaciones de la vida cotidiana tienen un papel primordial en la activación del estrés, al igual que la interpretación que se hace de estas experiencias.

Es importante considerar las teorías en las que se menciona que el estrés es inherente a la vida de las personas. Por lo tanto, las situaciones de la vida cotidiana generan cambios en el sistema fisiológico del estrés; estas dependen de la interpretación que hacen las personas, pues cada persona puede interpretar de manera diferente una misma situación. Así lo dan a conocer los autores Sandi et al., (2001) cuando mencionan que la respuesta emocional depende de las “experiencias previas y de los mecanismos que desarrolle para su afrontamiento”. (pp. 35-36).

Es conveniente precisar, que existe una clasificación de estresores sociales que Pearlin 1989 (citado en Sandín, 2003) menciona en sus investigaciones, destacando entre los que tienen mayor relevancia los relacionados a los conflictos interpersonales “los cuales conllevan problemas y dificultades que se originan en la interacción entre las personas y los roles complementarios. Por ejemplo, esposo, esposa; padre e hijo; obrero, supervisor, etc.” (p. 147). Dentro de esta clasificación de estresores sociales también sobresalen las contrariedades cotidianas que abarcan los sucesos menores que

los autores Sandi et al., (2001) mencionan y que pueden ser de tipo situacional como por ejemplo: atascos de tráfico, llamadas telefónicas inesperadas; o de tipo repetitivo cuando la persona permanece en el mismo contexto, como por ejemplo: el contexto laboral, el matrimonio, donde priman las demandas conscientes y predecibles que suelen presentar estrategias de afrontamiento inefectivas.

Sobre la base de las consideraciones anteriores es importante resaltar que las situaciones cotidianas pueden actuar como generadores de estrés ya que involucran estados de tensión, ansiedad, conflicto, frustración; también se debe recordar que el nivel de estrés experimentado depende de la interpretación que se le asigne.

Dentro del contexto en el cual se desempeña el docente, confluyen diversos factores desencadenantes de estrés que dependen de factores físicos, biológicos, psicológicos y sociales. Brevemente se describirán cada uno de estos, según referentes teóricos de los autores Sandi et al., (2001). Los estresores físicos: se encuentran relacionados con las condiciones físicas del ambiente, como por ejemplo temperatura como frío, calor, humedad; ruido, iluminación, entre otros. Los estresores biológicos: están relacionados con alguna alteración en los procesos homeostáticos del organismo, como por ejemplo la falta de sueño, cambios bruscos en los horarios, desequilibrio en la ingesta de alimentos o bebidas. Los estresores psicológicos: abarcan el “significado personal” (p. 25) que las personas les adjudican a las situaciones de donde emergen emociones negativas relacionadas con el miedo, la inseguridad, la envidia, los celos, la culpa, entre otros. Los estresores sociales: involucran a todas las interacciones que el docente establece con las personas a nivel grupal, individual o entre equipos; estas interacciones se encuentran matizadas por circunstancias negativas y positivas. Entre las negativas están las “separaciones, las pérdidas, los fracasos, y los

problemas económicos” (p. 26); en cuanto a las positivas se encuentran “los éxitos, las fases iniciales del matrimonio, el nacimiento de un hijo, etc.” (p. 26).

De igual manera, dentro del entorno social se presentan situaciones que predisponen a las personas a experimentar malestar cuando se ven obligadas a competir con otras, a respetar jerarquías, a manejar horarios, a establecerse metas, disponer de tiempo para reuniones de trabajo o externas, sumado a esto, las funciones que el docente desempeña en su día a día.

En este orden de ideas, se puede vislumbrar que el docente se encuentra inmerso en responsabilidades de todo tipo, no solo las referidas al contexto laboral, sino también a los contextos personal y familiar; no obstante, es importante reconocer que todas estas experiencias se encuentran presentes en la vida del docente y confluyen en las interacciones que este realiza. Para lograr encontrar el balance adecuado y evitar que el estrés perjudique la salud del docente, es importante identificar cada una de las reacciones o señales que da el organismo, estar atento a las interpretaciones personales de las situaciones vividas y encontrar mecanismos de defensa para enfrentarlas.

A continuación, se sugieren algunos mecanismos de afrontamiento soportados en las investigaciones de Sandi et al., (2001). Estos autores mencionan que el apoyo social: marcado por la frecuencia, la convivencia, el contacto, la participación en actividades sociales ayudan a superar el estrés.

También son interesantes mecanismos de afrontamiento o estrategias derivadas de las técnicas psicológicas como la confrontación: que consiste en realizar un “afrontamiento proactivo”, los autores Morris y Maisto (2005) lo definen como “anticipar eventos estresantes y dar pasos para evitarlos o minimizar su impacto” (p. 463).

La planificación es otra técnica que requiere de

una adecuada organización en los planes de acción para enfrentar una situación estresante.

El distanciamiento: involucra a los pensamientos y a las conductas. Reconocer que en un determinado momento las circunstancias externas son las responsables de no lograr una meta deseada, permitirá que las conductas se ajusten a este hecho y se genere un estado de conformismo para evitar situaciones de estrés.

Aceptación de la responsabilidad: en muchas ocasiones no se cuenta con una planeación adecuada de las situaciones, por lo tanto, se presentan errores inevitables que requieren en su momento de la plena aceptación para evitar sentimientos de culpa y desencadenar estados de estrés.

Autocontrol: este mecanismo requiere de habilidades de contención de emociones o conductas cuando se está experimentando una situación incómoda o cuando se está siendo agredido por otro.

Otros autores guiados por el movimiento de la psicología positiva liderada por Friedman 2001 (citado en Morris y Maisto, 2005) recomiendan adoptar un estilo de vida saludable; llevar una dieta balanceada, hacer ejercicio de forma regular, no fumar y evitar conductas de alto riesgo.

En efecto, es importante tomar conciencia de los efectos que el estrés produce en el organismo y concientizarse de la importancia de prevenirlo debido a que “el cuerpo humano no está diseñado para trabajar a gran velocidad, ni para estar expuesto a los poderosos cambios biológicos que acompañan a la alarma y la movilización por largos periodos” (Morris y Maisto, 2005, p. 466).

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (2007). La educación como base del desarrollo del ser humano: modelo centrado en el aprendizaje. *Educere*. 11(36), 47-51.

Ayala, D. (2013). El estrés laboral en los docentes

de educación básica: factores desencadenantes y consecuencias. Instituto de estudios Educativos y sindicales de América IEESA. México. Recuperado de:

http://www.ieesa.org.mx/Datos/El_estres_laboral_en_los_docentes_de_educacion_basica_factores_desencadenantes_y_consecuencias.pdf

Castro, J. (2004). *El estrés laboral en el profesorado femenino y masculino de E.S.O. y bachillerato: sus dimensiones, su relación con otros factores psicológicos y valoración de la eficacia de un procedimiento de intervención y seguimiento*. (NIPO informe 207-05). Salamanca: Universidad Pontificia de salamanca, estudios e investigaciones: Recuperado del sitio de internet de:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/porta/com/bin/salud/contenidos/EstudiosYEstadisticas/EstresProfesorado/1171885214766_estres_en_el_profesoradox1x.pdf

Diccionario de la real academia española, 23ª edición, versión electrónica. España: S.L.U. Espasa Libros. Recuperado de: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Morris, C.G & Maisto, A.A. (2005). *Psicología*. México: Pearson Educación.

Ruay R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias REDEC*, 6(2), 115-123. Recuperado de:

<http://redec.utalca.cl/index.php/redec/article/viewFile/53/56>

Sandi C., Venero C., & Cordero M. I. (2001). *Estrés, memoria y trastornos asociados*. Barcelona, España: Ariel.

Sandin, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología clínica y de la salud*, 3(1), 141-157.



Fuente: Revista Atletas, Octubre de 2016.



ETNOEDUCACIÓN: Una mirada a la diversidad

Nora Eliana Gómez Ospina

No hay educación si no hay verdad que transmitir, si todo es más o menos verdad, si cada cual tiene su verdad igualmente respetable y no se puede decidir racionalmente entre tanta diversidad.

Fernando Savater

Resumen

La etnoeducación entendida como interiorización de los valores frente a la variedad de etnicidad en el contexto social, se vislumbra como un reto que apunta a una mirada a la diversidad cultural inmerso en el entorno académico; es en este escenario donde circunda multiplicidad de configuraciones humanas, convirtiéndose de cierta manera en potencial para el desarrollo humano y a su vez en tensiones sociales; siendo la Etnoeducación un paraje transformador de conciliación y estabilizador de equidad socio-cultural sumergidos en la connotación ética como fuente de pluralismo y de cohesión social más no de discriminación.

Palabras clave: Etnoeducación, Pluralismo, Equidad socio-cultural, Transformación

Abstract

Etnoeducación understood as the internalization of values over the variety of ethnicity within the social context, appears to be a challenge that establishes an insight into the cultural diversity immersed in the academic environment; it is in this scenario where a multiplicity of human configurations circulates and become a great potential for human development, as well as social tension; being Etnoeducación a conciliation transformative field and a sociocultural equity stabilizer involved in the ethical connotations as a source of pluralism and social cohesion, not about discrimination

Keywords: Etnoeducation, pluralism, socio-cultural equity, transformation.

La educación como proceso de enseñanza-aprendizaje, puede llegar a contribuir en una pedagogía basada en la humanización cultural, aportando al conocimiento pertinencia en la dimensión cultural en sus aprendizajes. No obstante, es oportuno saber en qué medida las instituciones de educación superior han impactado en el contorno socio-cultural de los educandos, si responden a una diversidad cultural equitativa y si se ve reflejada en el currículo diverso culturalmente o al contrario denota precariedad frente a la diversidad cultural.

Acto seguido, en el marco de la diversidad cultural, la educación cumple un acertado desempeño en este contexto, ya que es el reconocimiento por lo diverso que comprende el principio de la equidad y la igualdad; en una sociedad que actúa deliberadamente de manera mono cultural con multipropósitos que benefician a determinada colonia, obviando que en la heterogeneidad está la riqueza de descubrir la otra realidad que aún no se conoce.

Lo planteado, nos permite afirmar que el hecho de ser distintos, no hace al individuo mejor o peor, sin embargo es necesario realizar el ejercicio autobiográfico y del auto reconocimiento, de tal forma que permita identificar ancestros para poder interpretarse y comprender al otro. Así mismo el surgimiento de herramientas tecnológicas, ha permitido la dinamización del conocimiento de otras culturas, evidenciando la globalización como un mecanismo que ha aportado bases para que la transculturación trascienda límites de estereotipos en colectivos frente a la transición de procesos de una cultura a otra; es así como la transición entre dos culturas, activas, contribuyentes y cooperantes a una nueva realidad de civilización.

De allí que, términos como la multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad, sean debatidos en este escenario con el fin de entender el mundo como un universo de multiculturas, que convienen dialogar entre sí en cualquier espacio,

sin que ello genere climas de inseguridad y además de aportar a sus orígenes ancestrales el

fortalecimiento de costumbres y por ende de su cultura.



[Ilustración sobre discriminación cultural] Recuperado de <https://mindsenigma.wordpress.com/2010/05/16/la-ignorancia-en-imagenes/>

En una práctica reflexiva se ha develado la cosmovisión de nuestra cultura Colombiana, donde políticas estatales adjudican el derecho a intervenir el devenir de comunidades, arrasando con ideologías y costumbres plasmadas ancestralmente, intimidando de cierto modo el trasegar de sus estructuras y trazando líneas verticales frente al futuro panorámico. La colonización cultural de los pueblos, ha tenido la forma de acciones represivas organizadas y concertadas por el Estado, orientadas a la conversión y represión de creencias, prácticas religiosas y culturales. Anejado a esto, se logra la atomización de una cultura, la cual lucha por una compactibilidad en su pensamiento conllevando a resultados represivos.

Es por esto que, al hablar de etnoeducación en el escenario académico, se puede destacar como

una herramienta fundante que baraja términos inherentes a una cultura que aporta procesos para la inclusión; es preciso anotar que la misión de esta estrategia es conservar el lenguaje como elemento primordial en su identidad y así conquistar la revolución; seguido de una estructuración del pensamiento y de esta manera direccionarlo con criterios acordes a sus fundamentos étnicos, a partir de la cosmovisión, como instrumento conector entre justicia y equidad, establecidos por un coloquio sapiente para afrontar retos de un mundo alienante y enajenado, como respuesta a una pedagogía basada en el diálogo y el respeto, dando réplicas a realidades concretas a un entorno social en el cual el individuo se desenvuelve.

No obstante, para poder engendrar un programa etnoeducativo que se ajuste a la

multiculturalidad, se requieren de fundamentos que aborden los diferentes fines pedagógicos involucrados en el valor de la etnicidad.

En este orden de ideas, la multiculturalidad, la interculturalidad, la pluriculturalidad; se convierten entonces en palabras que emergen en coloquios académicos, confiriendo un matiz intelectual a los participantes, pero que al igual que etnicidad o cosmovisión, en la praxis se convierten en un lenguaje figurado; siendo justo destacar que precisamente los afrodescendientes, los raizales, las comunidades Rom o gitanos y los indígenas, forman parte de nuestro contexto socio-cultural.

Entrelazado a estas líneas de argumentación, la Constitución Política de Colombia de 1991, da un paso sin precedente alguno, donde da un viraje encauzado al reconocimiento a nuestras culturas ancestrales a través de un ordenamiento jurídico, con meticulosas decisiones que en dicha carta magna otorgan un papel protagónico a comunidades patrimoniales, pero en el momento de su aplicación se convierten en enmarañadas estrategias frente al cumplimiento de la normativa, en grupos humanos sujetos de derechos eternamente oprimidos.

Dentro de este marco reflexivo, es pertinente ejercitar el quehacer pedagógico en una provocación a repensar, develar, desaprender paradigmas encajados, definiendo de cierto modo una formación enmarcada en el respeto a la diversidad; la cual abanderará cambios radicales en la estereotipia que impregna a la sociedad atosigada de rupturas mentales que lo único que generan es discriminación en todo el sentido de la palabra.

Lo que importa observar es tener la potestad de actuar en coherencia con los criterios de la normatividad, la lógica y la razón pero fundamentalmente con el compromiso ético de rescatar el rol de individuos humanizados en la exploración de una sociedad emancipadora, decisiva, propositiva, dueña de su propio devenir,

protagonista de su presente, hacedora de su futuro para que entierre en el más lejano de los rincones la actitud de objeto sumiso convirtiéndose en sujeto de su realidad.

Es así como se torna en desafío para la educación que asuma pertinencia frente a la diversidad cultural en el aula, vislumbrando la oportuna necesidad de implementar la cátedra de etnoeducación en la escuela, vista no como un proyecto alterno, sino continuo y permanente que permita proporcionar valores a los educandos desde la perspectiva de una pedagogía humanizante enmarcada por la aceptación y el respeto hacia la diversidad cultural.

La autorreflexión de la sociedad propicia el inicio de la construcción de un mundo más justo, donde todas las culturas estén inmersas, sin pretender homogenizarlas y fortaleciéndolas bajo parámetros de respeto y diálogo, de tal forma que se permita el mutuo enriquecimiento entre la diversidad.

Referencias

- Funari, P. P., & Zarankin, A. (2006). *Arqueología de la represión y la resistencia en América Latina*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Podetti, R. (2004). *Mestizaje y transculturación: la propuesta latinoamericana de globalización*. Montevideo.
- U. Politécnica Salesiana. (2006). *Historias desde el aula: Educación intercultural bilingüe*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.



Fuente: Revista Atletas, Octubre de 2016.



LA CÁTEDRA DE LA PAZ: Contexto y proyección

Holman Cortezano García

“La educación es un factor indispensable para que la humanidad pueda conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social”

Jacques Delor 's

“Es el maestro el que tiene el deber y la posibilidad de salvar a la sociedad”

William Ospina

Resumen

En el presente artículo se realiza un análisis, una lectura crítica de los elementos políticos, jurídicos, económicos y pedagógicos que subyacen como contexto y proyección, en la creación por parte del Estado colombiano de la Cátedra de la Paz, como una asignatura independiente dentro del Plan de Estudios, con carácter obligatorio, en todas las instituciones educativas oficiales y privadas, desde el nivel educativo preescolar hasta el nivel de educación superior; adoptando la concepción de cultura de la paz que plantea la UNESCO; teniendo como fin la creación y fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, y como objetivos la creación y consolidación de un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre tres temas fundamentales: Cultura de la Paz, Educación para la Paz y Desarrollo Sostenible con el propósito principalísimo de garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución Política de 1991, en el escenario posible de una educación para una sociedad del postconflicto, de cara a los actuales diálogos que el gobierno nacional y las FARC-EP vienen adelantando en la Habana-Cuba.

Se empieza señalando los fundamentos constitucionales y jurídicos de orden nacional e internacional que tiene la legislación que institucionaliza la Cátedra de la Paz; y se destaca además, las dos ideas gruesas en que se fundamenta dicha cátedra, a saber: la de considerar a la educación como una eficaz herramienta de transformación social y desarrollo y, la de considerar que existe una relación intrínseca y recíproca entre modelo de desarrollo, modelo educativo, modelo de sociedad y modelo de nación.

Resalta que, el primer ámbito que requiere ser

transformado es el educativo, porque una sociedad no puede transformarse si mantiene los mismos parámetros educativos que reproducen los valores del sistema que aspira a superar; para poder producir una nueva racionalidad desde las aulas en las mentes de todos los ciudadanos de la nación: gobernantes y gobernados, élites y subordinados. Destaca también, que en el proceso de construcción de una nueva sociedad, se necesitan de unos nuevos fundamentos para replantear el sistema económico imperante, y adoptar un nuevo modelo de desarrollo alternativo al modelo neoliberal, que apunte a generar equidad, inclusión, prosperidad, riqueza y felicidad para todos los ciudadanos, además de respetar la vida en nuestros territorios y en nuestro planeta. Finalmente, exhorta a los docentes y maestros de este país, a asumir ese escenario educativo creado, como un reto para asumir un rol protagónico de transformadores y salvadores de esta sociedad, mediante la aplicación de una pedagogía crítica que los convierta en trabajadores culturales e intelectuales públicos, atreviéndose a integrar la política a su quehacer pedagógico; en vez de incurrir en el facilismo de salir a descalificar, señalando de populista y demagógica, la legislación que crea la asignatura de la Cátedra de la Paz.

Palabras clave: Cultura de la Paz, Educación para la Paz, Desarrollo Sostenible, modelo de desarrollo y modelo educativo.

Abstract

An Analysis is made, a critical reading of the political, legal, economic and educational elements that underlie as a backdrop and projection, in the creation by the Colombian State of the Chair of Peace, as a separated subject in the curriculum, compulsorily in all official and private educational institutions, educational level from pre-school through higher education level; adopting the conception of culture of peace posed by UNESCO; having as its goal the creation and strengthening of a culture of peace in Colombia, and as objectives the creation and consolidation of a space for learning, reflection and dialogue on three main themes: Culture of Peace, Education for Peace and sustainable development with the paramount purpose of ensuring the effectiveness of the principles, rights and duties enshrined in the constitution of 1991 in the scenario of education for a society of post-conflict, facing existing dialogues that the national government and the FARC -EP come forward in Havana-Cuba.

It begins by stressing the constitutional and legal basis for national and international legislation has institutionalized the Department of Peace; and it also highlights the two big ideas that this chair is based, namely: to consider education as an effective tool of social transformation and development and to consider that there is an intrinsic and

reciprocal relationship between development model, educational model, model society and nation.

It States the first area to be transformed is education, because a society cannot be transformed if it maintains the same educational parameters that reproduce the values system that aims to overcome; to produce a new rationality from the classrooms in the minds of all citizens of the nation, rulers and ruled, elites and subordinates. Also it emphasizes that in the process of building a new society, a new foundation is needed to rethink the prevailing economic system and to adopt a new alternative development model to the neoliberal model, which aims at generating equity, inclusion, prosperity, wealth and happiness for all citizens and respects life in our territories and our planet. Finally, it encourages teachers to assume that educational scenario created as a challenge to take a leading role as transformers and saviors of society, by applying a critical pedagogy that become cultural workers and intellectuals audiences, daring to integrate their pedagogical policy; instead of incurring on the easiest way to discredit, pointing populist and demagogic, legislation creating the subject of the Department of Peace.

Key words: *Culture of Peace, Education for Peace, Sustainable Development, development model and educational model.*

Elementos de contexto

En este artículo aborda la actual coyuntura histórica colombiana entre el gobierno nacional y las FARC-EP, que vienen adelantando en la Habana-Cuba. Los diálogos con el propósito de terminar el conflicto armado interno, bajo la metodología de: “nada está acordado hasta que todo esté acordado”. Lo anterior, en la perspectiva del ideal de construir un nuevo modelo de sociedad, menos violenta y más equitativa, que le apueste a la paz política, al desarrollo humano y la convivencia pacífica. Pero, para lograr ello, es necesario producir una nueva racionalidad en todos los ciudadanos de esta nación: gobernantes y gobernados, élites y subordinados.

Entre septiembre de 2014 y mayo de 2015 el Estado colombiano, mediante la Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015 (con participación

de las ramas legislativa y ejecutiva nacional del poder público), ordenó la creación de la Cátedra de la Paz como una asignatura independiente dentro del Plan de Estudios, con carácter obligatorio, en todas las instituciones educativas oficiales y privadas, de preescolar, básica y media, lo mismo que en todas las instituciones de educación superior, bajo el desarrollo del principio de la autonomía universitaria; adoptando la concepción que de cultura de la paz plantea la UNESCO, como así se invocó en la exposición de motivos del entonces proyecto de Ley 174 de 2014 Senado.

Entendiendo por cultura de paz: “El conjunto de valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan a la vez, interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad, que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar las causas y solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación, garantizando a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos”. Es así que el fin de la Cátedra de la Paz, es crear y fortalecer una cultura de paz en Colombia y, como objetivos, crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre tres temas fundamentales: Cultura de la Paz, Educación para la Paz y Desarrollo Sostenible, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución Política.

Esta nueva legislación que entra a ser parte de nuestro ordenamiento jurídico nacional, tiene fundamento constitucional en los artículos 22 y 41 de nuestra Carta Política, cuyo tenor dice:

Art. 22: “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”

Art. 41: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y

la instrucción cívica. Asimismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución”.

Y a nivel internacional tiene fundamento en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el cual dispone:

1-Toda propaganda en favor de la guerra estará prohibida por la ley.

2-Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la ley”.

En una primera mirada, esta decisión del Estado colombiano de crear la Cátedra de la Paz, parece estar fundamentada en dos ideas gruesas: La primera, en considerar a la educación como una eficaz herramienta de transformación social y desarrollo. Dicho de otra manera, en verla como un instrumento que lleva a la humanidad a su plena autoconciencia y a la emancipación de los individuos. Es decir, pensando en la educación para una sociedad del posconflicto y; segunda, la de considerar que existe una relación intrínseca y recíproca entre educación, modelo de desarrollo, sociedad y nación. De hecho, “los proyectos más decididos de “construcción nacional” han asignado un papel estratégico a la educación, imprimiéndole un perfil distintivo al sistema educacional. Algunos casos “clásicos” como Estados Unidos y Japón, y otros más recientes como Singapur y Finlandia, y casos “emergentes” como Corea e Israel, ponen de presente cómo una política educativa puede y debe permear en todas sus partes los diversos escenarios de la vida nacional. Aunque las generalizaciones y las recetas simplistas son sumamente engañosas, no se puede negar la relación existente entre modelo de desarrollo, modelo educativo, modelo de sociedad y modelo de nación. Para decirlo en una frase: un proyecto de nación es el resultado de un proyecto

educativo”. (Orozco Guzmán, 2014, p.96).

Modelo educativo y la paz

Empecemos por señalar que dadas las relaciones existentes entre la triada educación, modelo de desarrollo y sociedad, es necesario decir que el primer ámbito que requiere ser transformado es el educativo, para que pueda acompañar las transformaciones políticas, económicas y sociales, de manera que las explique y argumente en todo el entramado social. La razón de ello es que una sociedad no puede transformarse si mantiene los mismos parámetros educativos que reproducen los valores del sistema que aspira a superar. (Ramírez Orozco, 2014); puesto que, “no hay mejor reforma educativa que elevar el nivel educativo y cultural de la mayoría de la población”. (Jakku-Shivonen y Niemi, 2013 en: Ramírez Orozco, 2014, p.29). En este punto específico, estimo pertinente acotar lo que nos dice nuestro laureado literato y ensayista contemporáneo cuando manifiesta que es el maestro el que tiene el deber y la posibilidad de salvar a la sociedad, porque necesitamos un buen maestro que nos ayude a aprender las lecciones que nos dan los políticos cuando en lugar de cumplir con la noble misión de administrar los recursos públicos para el beneficio común, se abandonan a la corrupción y el egoísmo; además nos interpela señalando que, la educación debe corregir los males de la sociedad y salvarla en momentos de tanta confusión y angustia, pero apresurándose a aclarar que esa educación tiene que comprometer a toda la comunidad y no sólo a la escuela y a sus maestros. (Ospina, 2012).

No es difícil colegir entonces, que para cambiar el tipo de maestro y el modelo educativo, es necesario promover una nueva racionalidad o mentalidad que conlleve de manera implícita un distanciamiento crítico del orden establecido que posibilite el cambio de estructuras mentales de sumisión, para frenar la indiferencia de los ciudadanos hacia el saqueo de los bienes

públicos y, también, las estructuras mentales que facilitan la cómoda transferencia de la responsabilidad de transformación y cambio a otros; por ello es importante involucrar más actores individuales conscientes, para que no se presten como idiotas útiles de algunos líderes o negociantes prósperos, para que asuman nuevas prácticas de trato y consideración social. (Ramírez Orozco, 2014).

En este proceso de transformación un factor que es importante tener en cuenta, es que las vanguardias de las élites, apenas impulsan cambios formales que retardan los verdaderos cambios, que necesita una sociedad impaciente de transformaciones estructurales como la nuestra, en el entendido de que “la lucha y la circulación de las élites es la esencia de la historia; por lo tanto, los levantamientos populares no siempre tienen consecuencias positivas para el pueblo, sirven solo para facilitar la caída de la vieja élite y el surgimiento de la nueva”. (Bolívar, 2002 en: Ramírez Orozco, 2014, p.30). Así que la educación tiene que pensarse de otra manera, además de instrucción o aprestamiento de competencias, propio del más puro estilo del modelo pedagógico heteroestructurante, debe intervenir de manera directa y radical en la transformación de la actitud servil y alienada de los sectores mayoritarios. Pero, en definitiva lo que permitirá el paso de una sociedad que afronte sus conflictos de manera violenta a una que los trate de forma pacífica y dialogada es la conciencia política y humanista, y por supuesto la conveniencia propia, de una élite que asuma su responsabilidad social y su voluntad de participación directa en el cambio radical de los hechos que generan la confrontación. (Ramírez Orozco, 2014).

En este orden de ideas, y pensando de manera distinta a la tradicional, un comienzo forzoso es educar primero a quienes mayor responsabilidad tienen en la difícil situación social, en un país en donde los ricos comprendan y acepten que, además de lo injusto con la población, un orden

desigual no les favorece ni a ellos mismos, por cuanto, el disfrute de las ganancias obtenidas en el propio entorno en el que las producen, no es viable sin sobresaltos e inseguridades; será necesario, seguir el ejemplo de países con mayor desarrollo social.

Así pues, será necesario educar a quienes detentan poderes establecidos por nepotismos históricos y fortunas de dudosa o ilegítima procedencia, sean la élite misma o sus áulicos, para empezar por aclararles que no es cierto el mito de que las élites están “bien educadas”; en términos sociales, están muy mal educadas, pues en su malformación prevalece el modelo del éxito y la ganancia a ultranza, como justificación de su alta inversión en costosas matrículas en escuelas de élites, generalmente extranjeras, en contextos y realidades endogámicas. Por esta razón se mantienen alejados, sin posibilidad de desarrollo de la más mínima empatía, de la difícil realidad que viven la mayoría de las poblaciones a las que explotan o marginan. (Ramírez Orozco, 2014).

Es así como una educación transgresora de la tradición establecida, en su sentido más novedoso, tendrá que ayudar a liberarlos de su nefasto papel de dominantes o victimarios, pues los concientizará sobre la importancia de distinguir entre un orden individual y un orden social. Pero también, aprenderán sobre las graves consecuencias de confrontación violenta e inseguridad que genera la concentración de capitales que detentan, y las ventajas de realizar cambios – no paternalistas- que introduzcan una política de salarios y redistribución que les permita disfrutar a todos, no solo a ellos, de una sociedad que busca la convivencia pacífica. En síntesis, hay que educarlos de manera contundente para que comprendan que los bienes sociales son de cada uno de los ciudadanos de un país y no, como hasta el presente, de su familia o de su pequeñísimo grupo social. (Ramírez Orozco, 2014).

Ahora, desde la específica dimensión económica es mucho lo que podemos decir. Empecemos recordando que Occidente ha generado un pensamiento muy fuerte tendiente a homogenizarlo todo. Resulta molesto, por decir lo menos, la cantidad de mitos que desde las doctrinas dominantes del capitalismo se nos han ido inculcando, buscando la naturalización del sistema, es decir, aquella condición impuesta por la señora Margaret Thatcher, según la cual “there is no alternative”. Esta idea ha ido entrando por los poros, a través de la educación, de los medios masivos de comunicación, del encanto magnificado por los países desarrollados, según el cual los países subdesarrollados del Sur debemos converger hacia los patrones de crecimiento, estilos de vida y consumo de los países del Norte. Así pues, la mayoría de los países subdesarrollados del mundo, de la mano del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM), realizaron una fuerte apuesta por el libre mercado y, en general, por las políticas más ortodoxas del liberalismo económico, que para América Latina se materializaron en el llamado Consenso de Washington. A pesar de los posteriores replanteamientos realizados a las reformas, de las políticas macroeconómicas que debían hacer los países estructuralmente dependientes, orientadas por esos organismos multilaterales, de todas maneras las evaluaciones realizadas al Consenso en el continente y en el Foro para el Desarrollo, han concluido que si bien las reformas han permitido una mayor disciplina macroeconómica y una mejor inserción en la economía internacional, también es cierto el fracaso de las políticas neoliberales del Consenso, para posibilitarle a la región mejores condiciones de desarrollo y de nivel de vida. (Rendón Acevedo, 2014). Sobre éste tema, sorprende conocer la postura hipócrita y antiética de los países hoy llamados desarrollados, que para llegar a serlo, hicieron precisamente lo contrario a los recetarios que hoy le proponen a

los países subdesarrollados, a través de esos poderosos organismos multilaterales. (Chang, 2004 en: Rendón Acevedo, 2014).

En la construcción de esas “categorías naturales” del capitalismo, es decir, las concernientes a las doctrinas del libre mercado, se han generado entonces “verdades” que poco a poco se han venido resquebrajando por la propia realidad de los hechos, pero en especial por el agotamiento de los pueblos al sentir vulnerados sus derechos a una vida digna, a una economía que les genere bien-estar, que les procure las condiciones necesarias para construir un buen vivir en sus comunidades. Como lo plantea Stiglitz en su libro *El precio de la desigualdad*:

Hoy en día, los problemas (...) son consecuencia en gran medida de la misma mezcla de ideología y de intereses especiales que (...) condujo a la liberalización y desregulación de los mercados financieros y a otras políticas “fundamentalistas del mercado”: unas políticas que contribuyeron al elevado nivel de desigualdad e inestabilidad de Estados Unidos y que han dado lugar a unas tasas de crecimiento mucho menores que en las décadas anteriores. Esas políticas “fundamentalistas del mercado” también se denominan “neoliberalismo”. (...) no se basan en una profunda comprensión de la teoría económica moderna, sino en una interpretación ingenua de la economía, basada en los supuestos de una competencia perfecta, de unos mercados perfectos y de una información perfecta (2012, pp.12-13).

De esta manera, el sistema económico del libre mercado se construye bajo tres premisas: de la racionalidad, del interés individual y de la igualdad de los agentes en los mercados.

Frente a la primera premisa, es necesario recordar la imposibilidad para que el

comportamiento humano se esquematice, se racionalice y menos se modele, además de que se puedan negar las subjetividades, individuales o colectivas, dadas por la cultura. El papel de la educación en este punto ha sido claro: las llamadas sociedades del conocimiento han procurado un conocimiento único, científico, avalado por organismos acreditados, con lo cual han negado otras posibilidades de conocimiento de otros saberes.

Ante la segunda premisa, aceptarla es negar la condición humana de seres sociales, de construcciones territoriales a partir de los consensos y de las puestas en común de las sociedades. La educación, paradójicamente, reproduce el espíritu egoísta: formamos para la individualidad a costa de las culturas y las propias construcciones sociales. Es más, las sociedades mismas se deben sobreponer a los excesivos individualismos que la propia educación promueve.

Frente a la tercera premisa, la igualdad, si bien es una condición importante, lo es más la equidad, que es la igualdad ante la vida (Zuleta, 1988, p.6). La igualdad en el mercado conduce a inequidades de consideración, por ejemplo, la igualdad en la competencia deja a las grandes empresas en unas condiciones de privilegio frente a las microempresas, pequeñas y medianas empresas (mipymes), o en la educación lleva a que se tenga igualdad en los grados y títulos de enseñanza pero esto para nada tiene que ver con la calidad de la educación. Por otra parte, la educación se ha constituido, al menos eso ha pretendido el modelo de desarrollo, en un instrumento que soporta no solo la mayor productividad en el trabajo, sino que se constituye en un aliciente para la movilidad social.

Asimismo, la búsqueda de una mayor productividad ha conducido a la globalización, entendida como la aldea única que homogeniza culturas a través de modelos de producción y de consumo; sin embargo, esta ha sucumbido ante

la realidad de las localidades, de los territorios como construcciones de vida; es más, la llamada competitividad de las naciones no deja de ser sino una vaga ilusión: quienes compiten son las empresas que se nutren de sus entornos tecnológicos, naturales y de conocimiento. En la localidad convergen entonces los distintos agentes sociales para construir territorio, para trazar los senderos, para aprovechar sus propias sinergias y construir los futuros deseados.

Así pues, ese paradigma económico dominante, inspirado en los valores de la codicia, la competencia y la acumulación, lleva a organismos como la FAO, que es el organismo de las naciones unidas para la agricultura y la alimentación, a hacer anuncios como el que hizo en octubre de 2008, en el sentido de que el hambre está afectando a mil millones de personas y se necesitan treinta millones de dólares anuales para salvar esas vidas. En ese orden de ideas, “estamos en un mundo acostumbrado a que nunca hay suficiente para los que no tienen nada y siempre hay suficiente para los que lo tienen todo. No hay suficientes recursos, se nos ha dicho, para superar la pobreza, pero sobran recursos para satisfacer necesidades superficiales”. (Manfred Max Neef, 2009). Lo anterior, para poner de presente que los bancos centrales de ciertos países desarrollados prefieren realizar emisiones de dinero para implementar operaciones financieras de salvamento de bancos privados para poder financiar las necesidades superfluas y de lujos de los que más tienen.

En esta medida, el nuevo modelo de desarrollo deberá dejar de soportarse en el gran capital y, con ello, en una estructura productiva basada en empresas transnacionales. La realidad de los pueblos, de las estructuras económicas de los países del Sur, es exactamente lo contrario a lo que el modelo dominante ha fortalecido: son las mipymes quienes soportan el empleo, la subsistencia de las familias e incluso los escasos

niveles de consumo que tiene gran parte de la población. Y deben ser éstas quienes gocen de los privilegios y del fortalecimiento que la sociedad les puede brindar a través de las políticas públicas. (Rendón Acevedo, 2014).

Recapitulando digamos que, si queremos pensar en una nueva sociedad, se necesitan de unos postulados diferentes, unos fundamentos que contribuyan a elevar la calidad de vida de las personas sin poner en peligro los ecosistemas naturales, privilegiando el bien común sobre los intereses de individuos o grupos económicos dominantes. De esta manera, los postulados de una propuesta alternativa al modelo neoliberal deben basarse en la solidaridad, en la cooperación, en el desarrollo de fuerzas productivas a partir de intereses y consensos sociales, teniendo al Estado como garante de derechos y acceso a las condiciones propias del crecimiento y el desarrollo. Estos deberán convertirse en fundamentos que se promuevan desde las aulas: es la educación la que debe ser artífice de concepciones distintas del relacionamiento económico hasta ahora dominante y que, sin lugar a dudas, ha traído el fracaso para la mayoría, ha generado la crisis del modelo civilizatorio como lo planteara Enrique Leff, 2004 en: Rendón Acevedo, 2014).

Cátedra de paz

Abordemos ahora el aspecto relacionado con la proyección que en nuestro país tiene la Cátedra de la Paz. Según las voces del artículo 3 del Decreto 1038 de 2015, todas las instituciones educativas de carácter oficial y privado, de preescolar, básica primaria y básica secundaria y media tienen la obligación de incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro de sus planes de estudios antes del 31 de diciembre de 2015, pero, atendiendo la realidad de nuestro sistema educativo, dicha temática seguramente solo se abordará durante la semana de planeación institucional que ellas tienen antes de iniciar el año escolar de 2016, para lo cual

deberán adscribirla dentro de alguna de las áreas fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley General de la Educación 115 de 1994, que son las siguientes:

- a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia,
- b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o
- c) Educación Ética y en Valores Humanos.

De igual manera, según el mandato del artículo 9 del referido decreto reglamentario, las instituciones de educación superior están obligadas a desarrollar la Cátedra de la Paz en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo. A su vez, la norma reglamentaria dispone que, la estructura y contenidos de la Cátedra de la Paz, deberán estar orientados al logro de los objetivos señalados al inicio de este texto, y deberán desarrollar **al menos**, es decir, **mínimo** dos (2), y máximo, las que se estimen convenientes, de las siguientes temáticas:

- a) Justicia y Derechos Humanos.
- b) Uso sostenible de los recursos naturales.
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.
- d) Resolución pacífica de conflictos.
- e) Prevención del acoso escolar.
- f) Diversidad y pluralidad.
- g) Participación política.
- h) Memoria histórica.
- i) Dilemas morales.
- j) Proyectos de impacto social.
- k) Historia de los acuerdos de paces nacionales e internacionales.
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

De lo anterior, y aplicando la lógica y el criterio curricular pertinente, se puede colegir que las

instituciones tanto de la educación básica como de la educación superior, a través de sus autoridades académicas y directivas, estructurarán para la Cátedra de Paz unos planes de estudio acorde al perfil o énfasis de sus proyectos educativos institucionales (P.E.I.), además de unas temáticas que deben ser básicas y comunes para esas tres áreas fundamentales. Así pues, una institución educativa de la zona rural con un P.E.I. agrario, estará más interesada en incorporar a la Cátedra de la Paz los contenidos afines al área fundamental de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental; una institución educativa de la zona urbana con un P.E.I. más ciudadano, estará más interesada en incorporar a la Cátedra de Paz los contenidos afines al área fundamental de las Ciencias Sociales y; finalmente, siguiendo esta lógica, una institución educativa con una vocación más confesional, preferirá incorporar los contenidos afines al área fundamental de Educación Ética y Valores, a no ser que además, decidan también establecer para sus estudiantes un criterio optativo para los contenidos del área de las Ciencias Sociales, atendiendo la vocación personal de cada uno de ellos. Pero cada caso específico deberá decidirlo cada institución, puesto que las normas también posibilitan aprovechar las áreas transversales para incorporar contenidos de la cultura de paz y el desarrollo sostenible (parágrafo del artículo tercero del Dcto. R.).

Por otra parte, la norma reglamentaria dispone que a partir del año 2016, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) incorporará dentro de las pruebas Saber 11, en su componente de Competencias Ciudadanas, la evaluación de los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz. Adicionalmente, el ICFES incorpora gradualmente el componente de Competencias Ciudadanas dentro de alguna de las pruebas de evaluación de calidad de la educación básica primaria y de la básica secundaria, según su criterio técnico.

Asimismo, la reglamentación legal de esta asignatura, promete capacitación y formación docente para la Cátedra de la Paz, señalando que las entidades territoriales certificadas en educación, en trabajo articulado con los Comités Territoriales de Capacitación para Docentes y Directivos Docentes, deberán cada dos (2) años: Identificar sus necesidades de formación de quienes estén adscritos a la entidad territorial en materia de Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y pluralidad; diseñar y financiar en sus respectivos planes de formación, programas y proyectos de alta calidad que ofrezcan las instituciones de educación superior y otros organismos, para responder a los objetivos de la Cátedra de la Paz y; valorar y evaluar mediante mecanismos adecuados y contextualizados, el impacto de los referidos programas y proyectos de formación. En este proceso de capacitación el Ministerio de Educación Nacional, también promoverá el desarrollo de estrategias para la formación específica de los docentes y directivos docentes, orientados a educar en una cultura de paz y desarrollo sostenible.

Reflexiones

Concluyendo, y de acuerdo con el contexto planteado en este artículo, si bien es cierto que el sistema económico y plan de desarrollo prevaleciente en nuestro país no contribuye a la generación de equidad, inclusión, prosperidad, riqueza y felicidad para todos sus ciudadanos, y por supuesto, tampoco respeta la conservación de la vida en nuestros territorios y nuestro planeta; no es suficiente, y más bien facilista, salir a descalificar y señalar de populista y demagógica la legislación que crea la asignatura de la Cátedra de la Paz, sino que lo pertinente, edificante y propositivo es convertir ese escenario educativo creado, como un reto para que los docentes y maestros de este país aprovechemos para asumir nuestro rol

protagónico de transformadores y salvadores de esta sociedad, en ese proceso de construcción de una nueva racionalidad en sus ciudadanos y de una nueva sociedad, para que en ese proceso pedagógico, los niños y niñas y adolescentes que estamos formando como ciudadanos, los que posteriormente tengan la posibilidad de convertirse en gobernantes, adquieran los insumos necesarios para construir un modelo de desarrollo y un modelo económico que le apueste a la Paz Política, como expresión que debe ser de unas políticas públicas que encarnen la justicia social; al desarrollo humano y; a la convivencia pacífica; y de esta manera, se lleve a la práctica una pedagogía crítica que en términos de Giroux, requiere que los profesores sean “trabajadores culturales, intelectuales públicos y transformadores” (Giroux, 2003, p.p. 312, 313), que generen alternativas y se atrevan a integrar la política al quehacer pedagógico. (Álvarez Ossa, 2014).

Referencias

- Alcaldía de Bogotá, (2015). Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, expedida por el Congreso de Colombia. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Álvarez Ossa, M. E.; (2014). Reflexión pedagógica en el contexto de la educación superior. *Revista Atleta*, Nro. 25, p. 54.
- Bolívar, R. (2002). La teoría de las élites en Pareto, Mosca y Michels. *Revista Iztapalapa*, Nro. 23, p. 386-407.
- Chang, (2004), en: Rendón Acevedo, JA.; Para qué sociedad educamos? Reflexiones desde la economía. En *Sociedad y Educación: Una mirada actual*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Jakku-Shivonen y Niemi, (2013), en: Ramírez Orozco, M., (2014). Educación para el Postconflicto. En *Sociedad y Educación: Una mirada actual*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- La Constitución Política de Colombia de 1991, Vigésimosexta Edición (2008). Bogotá D.C., Colombia: Editorial Leyer.
- Leff, E. (2004), en: Rendón Acevedo, JA.; ¿Para qué sociedad educamos? Reflexiones desde la economía. En *Sociedad y Educación: Una mirada actual*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Ley General de la Educación 115 de 1994, expedida por el Congreso de Colombia.
- Manfred Max Neef. (2009). Video el mundo en rumbo de colisión. Recuperado el 5 de Octubre de 2015, en: <http://www.youtube.com>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto Reglamentario 1038 del 25 de mayo de 2015.
- Orozco Guzmán, JC.; (2014). ¿Para qué sociedad educamos? En *Sociedad y Educación: Una mirada actual*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Ospina, W. (2012). La lámpara maravillosa: cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura. Bogotá: Editorial Mondadori.
- Presidencia de la República, (2014). Proyecto de ley 174 de 2014 Senado. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20E%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Ramírez Orozco, M., (2014). Educación para el Posconflicto. En *Sociedad y Educación: Una mirada actual*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Rendón Acevedo, JA. (s/f) ¿Para qué sociedad educamos? Reflexiones desde la economía. En *Sociedad y Educación: Una mirada actual*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad*. Madrid: Taurus.
- Zuleta, E. (1988, abril-junio). La participación democrática en Colombia. *Revista Universidad de Antioquia*, 56 (212).



ARTES MARCIALES CHINAS:

Una mirada desde
La complejidad del sujeto

Jaime Humberto Pardo Gualteros

“El afrontar la dificultad de la comprensión humana necesitaría el recurso, no de enseñanzas separadas, sino una pedagogía conjunta que agrupara al filósofo, al sociólogo, al historiador, al escritor, y esto se conjugaría en una iniciación de la lucidez”

Edgar Morin.

Resumen

Acercarse a la filosofía es sinónimo de reconocer el recorrido epistemológico de cualquier cultura, y como no, representa las maneras de movilizar pedagógicamente las cosmovisiones de un pueblo. Lo que se quiere lograr es una relación escogida y adaptada de aquellos momentos y “fábulas” que han influido y formado la cosmovisión del pueblo oriental, en especial el pueblo chino. Siendo así las cosas, no es un acto de erudición, el talento consistirá en demostrar un buen juicio selectivo y un estilo escritural que logre dar luz sobre la propuesta. Al fraguar este escrito, se ha procurado destacar lo que se puede considerar vital y oportuno, sin desconocer que siempre hay más por escribir.

De igual manera, es muy importante destacar que en las últimas décadas ha venido tomando fuerza una corriente del pensamiento en particular que poco a poco inunda los diferentes escenarios académicos del mundo, su principal representante es el gran pensador Edgar Morin; sus innovadores conceptos - sinérgicos, inclusivos, esperanzadores- movilizan el presente artículo. El pensamiento complejo, con sus siempre abiertas posibilidades, acoge armónicamente la intención de definir el Sujeto desde la filosofía oriental, representado en nuestro entorno más cercano por las artes marciales.

Este acto escritural pretende dar un poco de luz sobre conceptos populares y sesgados sobre lo que significa practicar artes marciales, y más allá, mostrar una

posibilidad educativa de sujeto emergente actual y posible en nuestro contexto. Obviamente, un artículo resulta insuficiente para tan colosal tarea, es por eso que aquí, se mostrará una sucinta explicación que se apoyará en Kun 'g Tse (Confucio), con la esperanza de continuar en otros escenarios ampliando la propuesta. Aquí lo ideal no es tratar de mostrar un mar de conocimiento con centímetros de profundidad, por el contrario, lo pensado es recorrer solo un archipiélago, pero con mucha precaución.

Palabras clave: Arte marcial, sujeto, Pensamiento Complejo, Li, Confucianismo, Mente.

Abstract

Approaching philosophy is synonym of recognizing the epistemological experience of any culture, and why not, it represents the way to call up pedagogically the world view of a specific population. What is pretended here is to get a selected and well adapted relationship about those moments and “fables” which have influenced and built up the oriental people vision of the world. Being described in this way, it is not an exercise of erudition, the skill will consist of demonstrating a right mind and a well done writing style to light up on what is considered the aim. At giving birth to this written text, it was taken into account what is considered vital and convenient, recognizing that it is always more to be written.

In the same way, it is very important to highlight that in the last decades a particular school of thought has increased its presence in all the academic venues worldwide, its main referent is the great thinker Edgar Morin; his innovative concepts –with synergy, inclusive, encouraging- give movement to the right here article. The complex thought, accompanied by its always open possibilities, embraces harmonically the intention of defining the Subject from the oriental philosophy, represented by martial arts in our most immediate environment.

This writing pretends to sparkle on some popular and biased concepts on what practicing martial arts means, and going beyond, to show a possible educative proposal for the up-to-date emerging Subject in our context. Obviously, an article is not enough to develop such a colossal assignment, that's why a succinct explanation will be exclusively supported by Kun 'g Tse (Confucius), hoping to continue in other academic venues to a wider possibility of study. The ideal situation is not to expose an ocean of knowledge with an inch of depth, by the contrary, what is thought tries to present an archipelago, but carefully.

Key words: Martial arts, Subject, Complex Thought, Li, Confucianism, Mind.

Introducción

La muy antigua cultura oriental, invaluable herencia de la humanidad, se manifiesta vital en la historia a través de las artes marciales, y representa un muy fuerte estímulo teórico universal, ideal para encauzar las prácticas pedagógicas actuales en perspectiva compleja; la motivación principal para este artículo es fruto de la experiencia del autor y su observación a través de 30 años aproximadamente de práctica de esta forma de vida, tiempo en el que han caído en sus manos textos aislados y fragmentados de los clásicos orientales que mueven la voluntad de este interesante pueblo; el Confucionismo, el Mohismo, el Taoísmo y el Budismo son las principales corrientes filosóficas –y las más conocidas en nuestra geografía local– que dinamizan la cotidianidad de estas personas, y de la misma forma el acicate mayúsculo que por miles de años ha transfigurado todas sus dimensiones humanas. Por nuestra parte, nos concentraremos en explorar concretamente las artes marciales chinas, que desde los años 70 del recién acabado siglo XX han penetrado incuestionablemente y con contundencia la rutina de nuestra América Latina; el ángulo de mirada de la presente artesanía escritural se enfocará en la perspectiva de Kun'g Tse¹ (Confucio), sus principales principios y metas filosóficas aplicadas a la vida de un buen artista marcial. Los principales argumentos surgirán de traducciones de libros clásicos y la sabia guía de algunos maestros que a través de sus escritos o con sus consejos y enseñanzas directas hacen sentir los enigmáticos efectos de estos paradigmas en quienes practican las disciplinas marciales.

De igual forma, y en sinergia epistemológica, invitamos al pensador francés Edgar Morin, quien con su admirable obra ha promovido en el mundo el desarrollo y la aplicación del pensamiento

complejo en todos los sistemas educativos. Legitimamos aquí conceptos como conocimiento pertinente, condición humana, antro-po-ética, reliance e inter-trans-disciplina, contenidos todos en su obra “los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, la cual representa una seria propuesta en la UNESCO (1999) para reformar los sistemas educativos a nivel mundial; así mismo, en Colombia (2014), es la introducción del llamado “acuerdo por lo superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz” hecha por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y publicada a través del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

En resumen, tres momentos clave componen el presente escrito. En primer lugar, se encontrará una aproximación al pensamiento complejo y su pertinencia contextual. La segunda estación será usada para intentar definir al Sujeto desde la óptica occidental. El tercer momento desarrollará sucintamente la idea que se ha forjado, a manera de teoría marcial, en cabeza del filósofo chino Kung Tse, esta compleja propuesta se interpretará, entonces, como hipótesis pedagógica. En el ámbito específicamente marcial, intenta probar que detrás de los puños, patadas, acrobacias, gritos extraños y publicidad extravagante, se esconde una forma de vida coherente que alimenta las virtudes del hombre y que, al mismo tiempo, provee bienestar a sus practicantes. No está de más aclarar que este artículo es un fragmento organizado de una tesis doctoral que el escritor adelanta.

Pensamiento complejo: Acomodando entuertos.

Empecemos cercando el concepto de complejidad para seguir nuestra marcha. Guarín dice:

¹ Tse literalmente se traduce como “maestro” y se la añade al nombre de los filósofos de la dinastía Chou como señal de reconocimiento a su condición de sabios. Lao Tse, significa Maestro Lao, Chuang Tse, Maestro Chuang, etc.

El pensamiento complejo es un pensamiento atento a los signos de los tiempos actuales, de la cultura. Es un pensamiento ligado al contexto, al contexto histórico y creado, obrado, en una totalidad viva, auto-organizada; enemigo de la especialización y de la abstracción, sospechoso de la globalización, del determinismo universal (que no permite el azar, la novedad) patrocinado por la lógica mecánica causal... no hay pensamiento de la complejidad sin reforma del pensamiento, sin exposición de este al accidente, a la auto-organización compleja... *complexus* es "lo que está tejido en conjunto", en una especie de red que a la par reúne, religa, distingue. (2004, p.88)

En compañía de esta concepción, queda muy claro que la magna obra de Morin ha hecho reflexionar al mundo entero sobre la posibilidad sería de promover esta incluyente teoría a todos los niveles de educación. La UNESCO le encargó en 1999 presentar su propuesta como una alternativa que provocara cambios pedagógicos en las naciones del mundo, elevando el pensamiento y la mente de todos. Esta gigantesca misión quedó materializada en la Cátedra itinerante UNESCO "Edgar Morin" (CIUEM, 1999). La evidencia de esta actividad quedó materializada en Los siete saberes para la educación del futuro, texto en el que este reformador del pensamiento expone, entre otros, los principios de:

Un conocimiento pertinente

La era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria. El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo... *¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo?* Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y

conocer los problemas del mundo, es necesario una reforma de pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación, ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento (Morin, 1999, p.14).

Condición humana

Interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo... De allí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran religazón (*reliance*) de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo. (Morin, 1999, p.22)

Antropo-ética:

La antropo-ética conlleva, entonces, la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria. Comprende, por consiguiente, como toda ética, una aspiración y una voluntad pero también una apuesta a lo incierto. Ella es conciencia individual más allá de la individualidad. (Morin, 1999, p.54)

Edgar Morin se despoja de la singularidad cultural y se propone como ciudadano del universo (coincidiendo con Kun'g Tse), concepto mayúsculo que atraviesa la propuesta inicial del presente artículo. También es cierto que este humanista se propone, desde la ya mencionada sinergia de la complejidad, unir los conocimientos que por siglos nos hemos encargado de separar, contradiciendo (de muchas formas) el método científico como exclusivo camino en la investigación; nos dan sus elucubraciones la posibilidad de entender cualquier fenómeno a partir de la ruptura de la tradición epistemológica (reduccionista), que en occidente se sugiere cartesiana. Tiene razón cuando invita al desorden como instigador del nuevo entendimiento del ser humano y sus disciplinas gnoseológicas.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó a través del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) un documento llamado “acuerdo por lo superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz” cuya finalidad se expresa como: Documento de política pública para la educación superior, que plantea los grandes cursos de acción prioritaria que debe asumir Colombia en educación superior para las próximas dos décadas.. (CESU, 2014). Allí, Edgar Morin es el encargado del prólogo, y lo hace con un escrito fechado en junio de 2014 intitulado “La finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema” y se puede leer a manera de pertinencia:

Colombia es, con Brasil, uno de los países con los que mayor interrelación humana y académica he tenido en las dos últimas décadas. Gracias a la Corporación COMPLEXUS para el desarrollo, se ha contribuido...con interdisciplinaridad y transdisciplinariedad, con visión multipolar y reflexividad dialógica al proceso de asesoría, evaluación y prospectiva de políticas públicas, tanto en Colombia como en otros países de América Latina.

Muchos colombianos se han inspirado en mi obra *El Método* y han contextualizado libros con pertinencia en diferentes artes y oficios, como Ciencia con conciencia, El paradigma perdido o Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. (CESU, 2014)

Este gigante del pensamiento resalta:

Me parece importante acotar con respecto al tema de la finalidad cualitativa de un sistema vital y espiritual; es decir, a eso que hace la finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema que tenga sentido en lo educativo la articulación mente-corazón, materia-espíritu, medios-

fines, sujeto-objeto. (CESU, 2014)

Bajo este enfoque subyace el término *reliance* (Morin, 2014, p.7) que es traducido como religación, y se refiere a esa fuerza invisible que entrama al individuo con la sociedad y a su vez con la naturaleza, percepción que concuerda con el antiguo pensamiento de Kun 'g Tse, más adelante explicado. Aquí se justifica la aparición del pensamiento complejo en el contexto de las artes marciales.

Destilando Sujeto

“Una gran tradición filosófica occidental se ha fundado en la noción de sujeto, pero sin poder fundarse ella misma en el mundo de la vida” (Morín, 1983)

Muchos autores se han comprometido con la construcción de acepciones coherentes que nos acerquen al más íntimo componente de nuestro ser, porque ante su elucubración, y como una paradoja, se nos presenta como el más distante. El Sujeto deviene controversial y exige algo de luz. Aquí aparecerán las aproximaciones que convienen al escrito.

El vocablo Sujeto no es un concepto acabado, sino un recurso semántico y conceptual para referirse a un estado que compromete todas las dimensiones humanas. Desde diferentes flancos se consideran elementos que nos aproximan a lo que hasta ahora se erigen como nociones:

La más lacónica de las definiciones lo ubicaría (al Sujeto) lingüísticamente en una oración cualquiera como una función, que consiste en activar al verbo, en darle vida a la acción o al estado psico-somático en el mundo real, es este ente el que desactiva la infinitud del verbo y lo ubica en un tiempo y un modo específicos; es el sujeto el que propone algo, que o quien mueve al resto de las palabras, el que da a cada categoría dentro de la oración un trabajo, esto es, este sustantivo o pronombre genera y propone la

sinergia en el corpus semántico, ligando sintácticamente el oficio de las demás palabras. En este sentido, vale indicar que también es de quien se dice algo.

Las ciencias tradicionales, influidas por principios mecanicistas, han aplicado sus ideas disyuntivas excluyendo al sujeto del objeto, en otras palabras, la academia se ha tenido que enfrentar con un enorme contrasentido que consiste en la exclusión del que hace el ejercicio de conocer de su propio conocimiento, el sujeto no es protagonista de aquello que él mismo produce; y es así que se ha dado por sentado que quien investiga (sujeto) y lo investigado (objeto) tienen que estar separados, lo uno no depende rotundamente para nada de lo otro, este no afecta al otro. Tal vez aquí está la explicación del enorme e irreparable daño que nuestra especie ha hecho a la naturaleza, esa lejanía no le ha permitido sentirla, cuidarla, amarla, la ha observado, intentando explicarla y transformarla para su propio interés; creemos que nos pertenece, nos concedemos el derecho de hacer con ella lo que consideramos correcto, la moldeamos a nuestro libre arbitrio, y como resultado, la despedazamos, la aniquilamos. Por consiguiente, el sujeto observador no autorreflexiona sobre su lugar en eso mismo que piensa y no se integra a aquello de lo que intenta hacer hipótesis. Ironizando al Hamlet de Shakespeare se podría invocar esa famosa jaculatoria "Ser o no-ser esa es la cuestión" para adaptarla en sujeto o no-sujeto esa es la cuestión. Como dice Von Foerster, precisamos "no solo una epistemología de los sistemas observados, sino también una epistemología de los 'sistemas observadores'" Foerster (como se citó en Morin, 1986).

En el Método II, Morin(1983), deja entrever algunos elementos que coadyuvarán al acercamiento desde la complejidad a la posibilidad de definir al Sujeto. Efectivamente, para la percepción compleja, el inicio está en la idea de individuo que se reconoce así cuando

ejecuta acciones "transindividuales" (Morin, 1983, p.171) que lo privan de la autosuficiencia; y al igual que en otras visiones, Morin acepta que la científica clásica aparta al individuo del conocimiento; y como ocurre con una partícula, es discontinuo y aleatorio, lo caracteriza la inestabilidad, esta "individualidad microfísica" (Morin, 1983, p.174) es al mismo tiempo vinculante y delicada, su fragilidad individual (discontinua, eventual, excluyente) se fortalece en la no-individualidad que también es incierta y frágil.

En esta explicación que se usa en la física clásica, también florece la singularidad cargada de eventualidad y en ambos casos –individualidad y singularidad- la principal característica es su naturaleza de autómatas autogestionadores (Seres-máquina-organizadores-de-sí, refiriéndose aun a la ciencias mecanicistas, física y biología en un marco epistemológico clásico reductor) que cargan a cuestas con la incertidumbre, y erigen su independencia de acuerdo al ambiente del que son parte.

Esta doble condición de autonomía (en un diálogo consigo mismo) y dependencia (como parte de una sociedad) hace que él comporte características opuestas que no antagonizan, sino más bien lo complementan –como lo dice el taoísmo- en diadas que lo ayudan a subsistir: "individuo-infra/suprameta-individualidad, diferencia-pertenencia, singularidad-representatividad, desviación-conformidad" (Morin, 1983, p.178), empero esta subsistencia lo explican como un desequilibrado.

Situando en otro ángulo esta idea de individuo, puede erigirse como un subsistema del gran sistema conocido como especie, esto quiere decir que tiene consigo elementos constitutivos organizacionales en común con el conocimiento, las dinámicas de creación, etc. de la realidad que vive. Con esta explicación se entendería al individuo como inacabado pues su exterior también se presenta de esa forma; pero con esto

no se quiere decir que sea igual a los demás, su individuación permanece desde esa condición, él se mira así mismo en perspectiva de evolución, e incluso lo que lo rodea se lo asegura porque nunca se detiene y se renueva constantemente; de igual forma, su sexualidad que modifica constantemente todas las combinaciones génicas. En esta explicación sistémica prevalece la singularidad, que encuentra sinonimia en originalidad, unicidad y diferencia. Resumiendo, el individuo es producto de un sistema con características de incertidumbre del cual él es un subsistema, al mismo tiempo, este individuo es producto genético de este sistema, lo que lo hace singular en cuanto no hay otro como él.

Más adelante, en esta búsqueda de Sujeto, encontramos el término ser viviente (organismo compuesto de una organización celular que trae consigo un lenguaje comunicacional que asegura su subsistencia) que comporta ya una acción computacional entendida a manera de operaciones cognitivas que suponen ya capacidad de elección y respuesta, lo que quiere decir que este ser viviente toma decisiones automáticas la mayoría de veces y esto legitima la evolución expresada en comportamiento. “No basta con poner la computación permanente en el centro de nuestra concepción de ser celular. Hay que considerar el carácter “egoísta” de una computación de sí, para sí, por sí que tiende a satisfacer necesidades intereses propios de sí.” (Morin, 1983, p.192). De esta forma, su egoísmo lo ubica espacio-temporalmente obligándolo a interpretar todos los símbolos y signos como eventos que le convienen o no, el duro mundo que lo rodea lo obliga a defenderse y contraatacar; como resultado, su egoísmo deviene egocentrismo que hace todo para sí dando paso a consecuencias como explotación y predación entre seres vivientes. He aquí la primera cualidad firme del Sujeto: ser que computa y consecuentemente actúa de manera auto-ego-céntrica y auto-ego-referente. Bástenos recordar que esta es una definición bio-lógica, para

entender que en esta noción un Sujeto excluye intencionalmente a cualquier otro Sujeto, esa manifestación antropocéntrica excluyente es aquí una característica de la auto-identificación y del auto-conocimiento del privilegio de “sí mismo” en el mundo. Nace aquí la idea de referencia-a-sí como base fundamental del Sujeto. Esta afirmación nos indica que el Sujeto se pone en el centro del universo elevándolo sobre el nivel dominante en su entorno.

Así pues, la noción de sujeto puede ser concebida desde ahora como una noción que comporta una dimensión lógica (referencia a sí), una dimensión ontológica (el ego auto-centrismo de donde se deriva la auto-ego-trascendencia) y, por ello mismo, una dimensión ética (distribución de valores) y una dimensión etológica (ego-auto-finalidad). (Morin, 1983, p.199)

Visto así, estamos ante una definición que caracteriza al Sujeto como cualidad del ser que al mismo tiempo es pasado y presente, que ocupa un espacio incluyente y que se auto-reflexiona para poder alcanzar su subjetividad.

En “El conocimiento del conocimiento”, y continuando con las elucubraciones de “La vida de la vida” recibimos la explicación detallada de como la noción de computo se asocia a la de Sujeto. A simple vista, esta actividad indilgada casi de inmediato a las máquinas puede referirse a la ejecución de cualquier actividad lógica (de organización y producción) y elevarse hasta lograr formular hipótesis y, por qué no, hacer descubrimientos. Hasta ahora revelamos una cualidad sinérgica (software) ejecutada por una disposición tecno-mecánica (hardware) que no deja de ser creada y controlada por el hombre y que responde a un sistema simbólico pre-establecido que carece de humanidad y vida. ¿Qué tiene que ver con el Sujeto? ¿Cómo relacionarlos? En el corazón de esta actividad computante está la respuesta, y en boca de Gordon Parsk quien la concibe “no como la

ciencia de los computadores, sino como la ciencia de las computaciones necesarias para cualquier conocimiento y, añadiría yo, para cualquier computación que comporte una dimensión cognitiva para resolver sus problemas.” (citado en Morin, 1986, p.50). Nace un tipo de computación de la vida que se manifiesta en organización/producción y en el Sujeto en comportamiento/conocimiento. Y es que la máquina es hecha para resolver nuestros problemas mientras que el fenómeno computacional subjetivo computa a favor de su propio beneficio, que opera con sus propios problemas. Pasamos de largo por el cogito cartesiano y nos instalamos en el *computo ergo sum* que nos válida darle nacimiento a la vitalidad de nuestra noción de Sujeto que por este medio logra auto-afirmarse, aquí brota el auto-ego-centrismo. El *computo* no es el inicio ni la terminación de algo en el Sujeto (como organización viviente), esta es una función inmanente que se resume en el bucle.

Computo ergo sum ergo

Estos circuitos le ayudan a quien computa a tratar con objetividad sus necesidades, a reflexionarse, a gestionar la solución de sus propios problemas; su sofisticación trasciende la forma lógica que solo asocia o separa, aquí ambas cosas pueden ocurrir al mismo tiempo, si así lo requiere el beneficiario, es la auto-computación como auto creación ligada al conocimiento. En esencia, el cogito cartesiano lo que provoca es una concienciación del Sujeto y el *computo* deviene el Sujeto mismo. Y lo confirma Morin cuando dice: “el *computo* realiza la unidad fundamental de lo físico, de lo biológico, de lo cognitivo... la auto computación produce todo el ser, y todo el ser produce la auto-computación.” (Morin, 1983, p.225), de este modo “ser, hacer, conocer, en el dominio de la vida, están originalmente indiferenciados, y cuando se diferencien seguirán

siendo inseparables,” (Morin, 1986, p.58), no obstante, la computación no ejerce soberanía sobre el conocimiento pese a que siempre esté presente en el ejercicio.

¡Evohé! ¡Evohé!

Parto aquí de otra aproximación a nuestro Sujeto, me refiero al animus, punto crucial en el logro de los objetivos. Efectivamente, el animus del que voy a hablar no es extra ni suprafísico, sino que emana de la *physis*; no se opone al cuerpo, es inseparable de él; no procede de un espíritu superior, sino que se produce, en los seres vivientes superiores, el espíritu... (Morin, 1983, p.337). Aparece aquí otra cualidad de la auto-referencia mediada por el *computo*, la reflexión del sí mismo es una dinámica organizadora que comporta simultáneamente las manifestaciones cognitivo-reflexivas (proto-psíquica y proto-espiritual), este animus genera indiscutiblemente el complejo fenómeno de la vida individual expresada en tres dimensiones: la física (motricidad, ser-máquina), biológica (la auto-organización del *cómputo*) y la recién evocada proto-psíquica (cognitiva, reflexiva). Explicado así, el animus trasciende la idea exotérica de que el espíritu es un soplo divino que es emanado de un lugar desconocido, no es un producto celestial, sino un resultado del *cómputo*, es una dimensión de esa noción de Sujeto hasta aquí tejida.

Noción de sujeto por kun ´G Tse²

...que el ser humano no puede definirse, únicamente, como un ente pensante, como un *res cogitans*, sino también y necesariamente como un ser que siente, dotado de corazón. Pensamiento y emoción constituyen dos dimensiones de la realidad humana y están mutuamente entrelazadas.” (Francesc Torralba)

² He aquí, pues, una de las tantas virtudes que todo artista marcial debe desarrollar en su proceso de formación; más que un deporte, las artes marciales promocionan un modelo pedagógico muy completo y este es solo uno de los aspectos que lo componen.

“Personalmente creo que al menos hay un problema... que interesa a todos los hombres que piensan; el problema de comprender al mundo, a nosotros mismos y a nuestro conocimiento, en tanto que éste forma parte del mundo.” (Karl Popper)

Kun'g Tse³ (孔子 kǒngzǐ) (Confucio), es el precursor del humanismo en la historia del ciudadano perfecto. De familia rica que luego fracasó, este hombre puede ser considerado el gran educador de la China, cuyo objetivo principal fue la formación del hombre perfecto, evidenciado en el ciudadano ejemplar; y es desde aquí que incluso hoy en día el pueblo se guía. Sin duda alguna, la influencia de este extraordinario hombre aún se siente en la actualidad; “Es interesante resaltar que, pese a la impresión de realismo y de gran sentido práctico que hoy Confucio nos produce, como hombre y como adoctrinante, en su época fue tenido por muchos como un visionario, un semiloco, un ‘chiflado’.” (Caudet, 1996, p.41).

En el capítulo intitulado “Discusión sobre política en el Monte Tai” del hermoso libro sobre “La historia de Confucio”, escrito por Lou Chenglei se logra descubrir con sus palabras el ‘plan de estudios’ de esta corriente filosófica:

Confucio explica que el acto de regularse a sí mismo y actuar de acuerdo con los ritos es benevolencia, es decir, los hombres deben superar sus propios defectos y controlarse para comportarse de acuerdo a las normas aceptadas... De ser así todo el mundo estaría en paz y todo el mundo tendría fe en la benevolencia. ...Confucio piensa que un hombre benevolente debería amar a todos los hombres y saber ponerse en lugar de otro. (Chenglei, 2006, p.64)

Con frecuencia se hace hincapié a la benevolencia, virtud que aparta al hombre ordinario del caballero; con esta idea en mente y corazón es que se debe escoger al gobernante; lejos de la mano de hierro, lo que un buen emperador celestial⁴ tiene que hacer para ejercer el poder es cultivar la benevolencia entre su pueblo y el mismo ser ejemplo de tal virtud.

Si los emperadores toleran por benevolencia el mundo es pacífico, si los oficiales obedecen a la benevolencia harán todo lo posible para servir y harán el bien a la gente común; si los hombres ordinarios tienen este carácter moral, la nación prosperará y se convertirá en una tierra de ceremonia y prosperidad. (Chenglei, 2006, p.64)

Y es de aquí que nace el famoso dicho “haz a otro lo que quieras que te hagan a ti... no le hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti” (hombre de jen, también llamada la doctrina del justo medio- Chung Yung) que es tan conocido entre nosotros, en occidente; he aquí una influencia del confucianismo. Quizás este principio es la clave que ha provocado el indiscutible progreso de la China, y por ende, la carencia de este en la praxis de nuestra sociedad logocéntrica ha evitado nuestro avance, en lugar de esta reflexión hemos incorporado a nuestra vida el ‘sálvese quien pueda’ tan dañino al interés colectivo. Aunque no nos confundamos, en los planes de este maestro también hay conciencia de gobernar con dureza cuando corresponda, para evitar que el pueblo se vuelva flojo. Utiliza tácticas de gobierno suaves para compensar la dureza y lo opuesto. Aquí no hay una contradicción, se trata de intervenir cuando toque, pero lo ideal camina por la senda de la virtud. En sus múltiples hazañas como político –Primer Ministro, Ministro de obras, Gran

³ Maestro Kun'g

⁴ En la China, se dividió a los emperadores de acuerdo a su impacto en el desarrollo del país, estos eran Los Tres Augustos (三皇五帝 sān huáng wǔ dì): estaban los Superiores o Celestiales (天皇 Tiānhuáng) que fueron los más impactantes, luego en el orden se nombra a los Terrenales (地皇 Dìhuáng) y, por último, los Humanos (人皇 Rénhuáng). Por ejemplo, el Emperador Amarillo (黃帝 Huángdì), tal vez el más conocido en occidente, se clasifica entre los de mayor rango por sus aportes indiscutibles a la agricultura, la economía, la organización social, etc. Muchos historiadores ponen en duda su existencia y los ubica en el plano del mito.

Ministro de Justicia- siempre puso por encima de todo el interés soberano sobre el particular. Y es que gracias a él la educación, que usó como herramienta fundamental para sus objetivos, logró popularizarse en China.

Es muy importante recordar que “en la antigua China, la educación se mantenía en manos de dueños de esclavos y nobles.” (Chenglei, 2006, p.80). No olvidemos que es al finalizar de esta época, llamada Primavera-Otoño, que se populariza la educación en la China, el conocimiento estaba restringido a los acaudalados y a los grandes terratenientes, los únicos que podían reflexionar. Frente a tal realidad, el maestro siente que su sueño de una gran nación se diluye porque considera que el bienestar debe ser experimentado por todos, y no una mercancía para quienes puedan pagarlo. Es con esta inquietud que nacen las escuelas filosóficas, siendo la de este gran hombre la que inicio el movimiento.

Confucio fue la primera persona en la historia de china que así enseñó en forma privada a un gran número de estudiantes que le acompañaron durante sus viajes por diversos reinos. Según la tradición, tuvo miles de discípulos. Varias decenas de los cuales llegaron a ser célebres pensadores y eruditos... pero no puede dudarse que Confucio fue un maestro que ejerció gran influencia y, lo más importante y único, el primer profesor privado de China. (Yu-Lan, 1948, P.82)

Pero, el de enseñar no fue un ejercicio con resultados rápidos y/o espontáneos, lo que podríamos considerar su carrera docente se manifestó en tres etapas, alrededor de sus treinta inició su escuela de carácter no oficial, fue allí cuando, luego de siete años, emigró al estado Qi; un segundo momento se da cuando justamente regresa de este viaje, en el que no se mantuvo estrictamente en el estado Qi, desde allí viajó a todos los demás estados, atesorando todo

lo que enseñaría más adelante; el último, y más largo momento, fue cuando ocupó el cargo de primer ministro en el estado de Lu, pues con el paso de los años había logrado un alto grado de lucidez y su metodología de enseñanza e hipótesis al respecto nacieron realmente en esta etapa de su vida. Entre otras cosas, él propuso una educación basada en la moral, que compartía importancia con la educación basada en la dimensión intelectual, y como no, también le daba importancia a lo que en ese momento había como adelantos tecnológicos. Entonces surgió la escuela ju, la escuela confuciana, que se basaba en el estudio del Liu yi (孔子六藝), o las seis artes liberales, parece claro ya, que él no fue el autor sino el que mantuvo la tradición de estos textos que eran los escritos guía usados en la educación de los aristócratas de generaciones anteriores:

- el Yi o Libro de los cambios
- el Shi o Libro de las Odas (o poesía)
- el Shu o Libro de la Historia,
- el Li o Libro de los Rituales o Ritos,
- el Yüeh o Música (tenida en cuenta ya como parte del conjunto de las artes)
- el Ch'ün Ch'iu o Anales de Primavera y Otoño, sobre la historia del estado de Lu.

Con todo esto, mantengamos en mente que el interés supremo de Kung Tsé era el de conseguir un ‘hombre superior’ benevolente que sirviera a su sociedad. Según el propio Confucio, para servir bajo sus preceptos:

Un Hombre puede practicar cinco cosas donde quiera que vaya, un verdadero hombre... es serio (sincero), amplio, honrado, diligente y generoso... un hombre verdadero, desea siempre establecer su carácter, estableciendo el carácter de los demás. Desea tener éxito, deseando el éxito de los otros. (Wing-Tsit, citado en Moore, 1946, p.27)

Esta es la quintaesencia de su propuesta pedagógica, él quería hombres íntegros que fueran de utilidad al estado y/o a la sociedad que les correspondía, y para esto él también le dio mucha importancia a las tradiciones, por ejemplo, las funciones de cada miembro en la familia según los dictados antiguos eran la guía perfecta en el logro de su objetivo. Él mismo se consideraba un transmisor y no un creador de nuevas cosas; aunque esto no sea del todo cierto, este magnífico individuo tenía sus propias reflexiones sobre el hombre, la sociedad, y el cielo. Como producto de estas elucubraciones, y refiriéndose a la sociedad, creó la rectificación de los nombres, ya que para él cada cargo tenía una dignidad que se debía ejercer obedeciendo fielmente a la actividad que implicaba cada puesto gubernamental, esto aseguraba armonía. “Que el gobernante sea gobernante, ministro el ministro, padre el padre e hijo el hijo” como consta en el capítulo XII de sus Analectas. Y en adición, hasta propuso que con el buen gobierno, practicado por los buenos funcionarios, era necesaria una especie de manual de virtudes que estos debían dominar, fue entonces que aparecieron, Li, Ren, Xin, Yi y Zhi, ya explicados arriba como las cinco cosas que un verdadero hombre debe hacer donde quiera se encuentre. Él remarcó con categoría la bondad (Ren) y la justicia (Yi) como las virtudes cardinales. En cortas palabras, el Confucianismo es la filosofía de la organización social, y también la filosofía de la vida cotidiana, como también es la dimensión de las virtudes marciales en la sociedad.

Referencias

- Caudet, F. (1996). El confucianismo. Barcelona: Editorial Astri
- CESU. (2014). Acuerdo por lo superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá: MEN.
- Chang, J. (1994). El tao del amor y del sexo. Madrid: Editorial América Ibérica.
- Chenglie, L. (2006). La historia de Confucio. México: Editorial Lectorum.
- Guarín, G. (2003). Seminario: Educación y subjetividades. Manizales: Publicaciones Universidad de Manizales.
- Moore, Ch. (1946). Philosophy-East and West. Princeton University Press.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E. (1986). El Método III, El conocimiento del conocimiento. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1983). El Método II, La vida de la vida. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Torralba, F. (2010). Inteligencia espiritual. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Yu-Lan, F. (1948). .A short history of chinese philosophy.. New York: The Mac Millan Publishing.

Entrevistas





Programa Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Registro fotográfico de la década del noventa



Construcción Polideportivo Programa de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte- año 1998 – 1999.



V Juegos Interfacultades, organizado por el Departamento Educación Física, Recreación y Deportes, en la celebración de los veinte años de la UCEVA, en 1991.

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE, DESPUÉS DE 45 AÑOS



Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes en el 2016.

Entrevistador: Carlos Hernán Méndez Díaz

Nació en Tuluá el 20 de septiembre de 1943, estudio derecho en la Universidad Nacional, es miembro del Centro de Historia de Tuluá, autor de varios ensayos, columnista en el Semanario el Tabloide, funcionario del Centro de Historia – Biblioteca Néstor Grajales López de la UCEVA. }

¿Qué recuerdos quisiera compartir sobre la historia de la Unidad Central del Valle del Cauca–UCEVA- en esta celebración de los 45 años de la Facultad de Ciencias de la Educación y el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte?

Respuesta: Al celebrar los 45 años de la creación de la Unidad Central del Valle del Cauca -UCEVA-, no podemos dejar de recordar los momentos gratos, para la gente de Tuluá y ciudades vecinas. Los bachilleres, que veían frustradas sus aspiraciones de ir a la Universidad por falta de recursos, pues los Centros de Educación Superior, estaban concentrados en las capitales de departamento, exceptuando Palmira, con una seccional de Universidad Nacional de Colombia, que en esas calendas, solo tenía la carrera de Agronomía, siendo de las mejores del país.

La frustración sentida por el futuro profesional, también golpeaba a los padres de familia, quienes no podían cumplir ese anhelo de ver a sus hijos con el título de “Doctor”. Inicialmente, el arquitecto Carlos Alberto Potes Roldán, tulueño quien amó a su tierra, a la que le entregó todo su ser, su capacidad de servicio, presentó la idea de una universidad para Tuluá, pero no prosperó.

El distinguido abogado bugueño, doctor Uriel Tabares Aguilar, hombre de gran talante cívico y político, presentó la idea de crear un centro universitario para esta sección del Valle del Cauca, el cual tendría como sede la ciudad de Buga. Era alcalde de Tuluá, el doctor Ignacio Cruz Roldán, recibió la propuesta y argumentó que tendría su respaldo, siempre que sus instalaciones se ubicaran en la ciudad corazón. Esta contrapuesta, no tuvo aceptación y la idea, se esfumó temporalmente, hasta que las educadoras Consuelo Arias, Aceneth Osorio, Aura Cecilia de Correa, Maruja Arias, Offir Román, las que habían escuchado en Cartago, al doctor Octavio García de los Ríos, proponiendo en La Villa de Robledo, la creación de una Universidad; invitaron al profesional citado, para que presentara esa idea a los hijos de esta tierra cespedita. Se efectuaron dos reuniones, la primera el 13 de octubre de 1970 con estudiantes, bachilleres graduados, hombres y mujeres de todas las profesiones, colmados de entusiasmo desbordante, engrandeciendo el corazón de los tulueños, con la perspectiva de una Universidad nuestra, para los vallecaucanos. En la segunda reunión efectuada el 13 de marzo, de 1971, en el Aula Máxima del Colegio de las Madres Franciscanas, con lleno total, se aprobó por parte de los asistentes la creación de la Universidad Central del Valle del Cauca, con las facultades de Derecho y Ciencias de la Educación.

Procediendo por votación popular, nombrar los directivos de la ya creada Universidad, siendo elegidos el doctor Néstor Grajales López, como rector y los doctores Carlos María Lozano Colonia



y Ramón Elías Giraldo Gómez, en las decanaturas de las facultades de Derecho y Ciencias de la Educación, respectivamente.

Tal como se concertó en la reunión del 13 de marzo, se iniciaron clases, el día lunes 15 y la facultad de Educación, abrió su página con 58 alumnos matriculados, en el edificio del colegio de las Madres Franciscanas, pasando luego a la escuela Antonia Santos y después a la escuela Julia Becerra. Nuestras facultades iniciales eran nocturnas. Sus primeros docentes fueron: el Decano doctor Ramón Elías Giraldo Gómez; el licenciado Jaime Rojas Laverde; el doctor Ciro Morán Materón; Licenciada Luz Mary Agudelo de Hernández; Licenciado Ramiro Devia Criollo; Licenciada Aurora Forero de Forero; Licenciado Rodrigo Guzmán Dávila, Arquitecto Carlos Alberto Roldán Potes.

Gran parte de los alumnos de esta Facultad, residían en los municipios vecinos y, Buga, tenía

un buen número de estudiantes en la naciente universidad y abrió otro centro de educación superior, inscribiendo para Ciencias de la Educación, en los departamentos de Matemáticas y Ciencias Biológicas, lo que ocasionó que varios de los alumnos iniciales se retiraran. Esa idea no tomó fuerza y algunos regresaron a la Uceva y otros, sin iniciativa, quedaron en el aire. Un año después de iniciar labores, por razones de orden personal, muy respetables por cierto, el doctor Ramón Elías Giraldo Gómez, decano fundador, renuncia a esa dignidad, siendo reemplazado por el docente, antropólogo e investigador social, Jaime Rojas Laverde, quien, toma posesión el 8 de febrero de 1972.

Departamento de Ciencias Sociales

Por Acuerdo N° 21 de febrero 13 de 1976, el ICFES, concedió Licencia de Funcionamiento al Programa de Licenciatura en Educación, con especialidad en Ciencias Sociales. Por Acuerdo N° 9 de enero 27 de 1978, el ICFES, emitió concepto favorable ante el Ministerio de Educación Nacional sobre la aprobación del Programa por el término de dos (2) años. Y así sucesivamente el MEN, ha venido, renovando y aprobando nuestros Programas.

De este Departamento, recordamos gratamente, la creación del Club de Geografía, en 1987 que como dice el artículo primero de los Estatutos correspondientes, es un Club de Ciencias Sociales, con una interesante publicación titulada Club de Geografía, la que contaba con un excelente Comité de Redacción. En 1993, realiza el I Seminario de Investigación y Docencia de la Geografía, durante los días 22, 23 y 24, del mes de abril, Seminario ese, que fue de carácter regional. Entre sus participantes, estaban la Universidad del Cauca y la Universidad de Caldas. En las Memorias de dicho Seminario, publicadas por el Club de Geografía, se muestran varias de las Ponencias presentadas.

Departamento de Educación Física

Por los mismos Acuerdos, por medio del cual el ICFES, concedió Licencia de Funcionamiento al programa de Ciencias Sociales, se le concedió al de Educación Física. Vio la luz este Departamento en el mes de febrero de 1972, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación. Fue el primer programa de Educación Física, en el Sur Occidente Colombiano. Era de imperiosa necesidad su creación, enseñar las actividades físicas e inclusive las mentales, con todas sus modalidades de aprendizaje, al pie de los cambios de estructuras sociales y, así es nuestra superioridad, cambiante y adaptándonos a los conceptos pedagógicos y técnicas del momento. En el año de 1982, diez años, después de su creación, en el mes de septiembre, del 6 al 11, con 273 participantes, celebró el Primer Seminario Internacional de Ciencias del Deporte, con la representación de Venezuela, Panamá, Perú, Ecuador, México, Argentina y Colombia.

Puedo afirmar, sin temor a equivocarme, que nuestros egresados de este Departamento, en número aproximado de 1.300, pueden sentirse entre los mejores del país, son el producto de una docencia admirable, del saber pedagógico, formando profesionales docentes, útiles en el área del conocimiento. Los llamados ciertamente, Educadores Físicos, son orgullo de nuestra Uceva, quienes vienen dándonos satisfacciones desde el 9 de junio de 1978, fecha de la graduación de su Primera Promoción, vaya para ellos, sus profesores, al señor Decano Carlos Méndez Díaz, su grupo de colaboradores y al señor rector Jairo Gutiérrez Obando, nuestro reconocimiento, diciéndoles que tienen ante la imagen del país, el mejor Departamento de Educación Física.

Con el respeto debido a todos los Directores, que ha tenido este Departamento en su fecunda existencia, rindo honor al arquitecto Carlos Alberto Potes Roldán, quien fuera su segundo Director, en reemplazo del doctor Ciro Morán

Materón. El Arq. Potes Roldán, se dedicó de tiempo completo a este Departamento, lo internacionalizó e inició intercambios con la Universidad Internacional de Florida de Miami, E.E.U.U, cuyas directivas invitaron a la Primera Promoción, para visitar ese Centro de Educación Superior, norteamericano. Fue el arquitecto Carlos Alberto Potes Roldán, un hombre bueno, en el sentido pleno de la palabra, sano, que halló en su interior la luz misteriosa de todos los secretos. Era cordial, generoso, espléndido, sonrió a la vida. Amó a la humanidad, nunca odió, no envileció el alma con la envidia. Las propuestas oscuras temieron acercársele. Era un hidalgo, señor de altivos pensamientos, periodista puro, transparente. Amante de la naturaleza, de su biodiversidad, lector incansable de todos los temas, era un humanista pleno. Vivió para sentir y amar a su tierra, ciudadano modelo, siempre con la cara al sol.

Entrevistador: Carlos Hernán Méndez Díaz

Nació en Tuluá, el 8 de septiembre de 1950, titulado a honoris causa en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria de las Artes y las Ciencias de la Bogotá, ensayista y escritor, 35 libros publicados, especializado en temas de la Filosofía de las Ciencias.

Pregunta: Presente un recuento de los 45 años de logros y superaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Programa de Educación física, Recreación y Deporte.

Respuesta: Cada ciudad o cada persona, cada generación o cada pueblo tienen una época o fecha en la cual cambian sustancialmente sus cosas, para bien o para mal. Un mes de Marzo de 1971 fue definitivo para Tuluá, para que su destino se orientara hacia mejores metas. Tuluá era una ciudad comercial, mercurial y sigue siéndolo. Paralelamente era agroindustrial. Pero súbitamente pasó a ser ciudad universitaria, estudiantil. Un segmento de la población, el de los estudiantes de cursos superiores, reemplazó a otras franjas poblacionales. La Unidad Central del Valle del Cauca, que como dice acertadamente Gustavo Álvarez Gardeazábal, debió llamarse universidad desde un principio, transformó la anatomía y la fisiología, por decirlo de ese modo,

de Tuluá. La forma y el funcionamiento de la villa cambiaron de modo radical por la presencia notable y masiva del centro de estudios superiores y por toda la dinámica que puso en funcionamiento. Muchos programas se iniciaron con gran júbilo y entusiasmo de docentes e inscritos.

Derecho acaparó el horizonte académico en un comienzo pero luego múltiples programas llenaron un enorme vacío. Entre las facultades que iniciaron un ascenso en ocasiones tortuoso estaba la de Educación, que tendría el Departamento de Educación Física, Recreación y Deportes. Hubo antinomias tan jocosas como que para preparar licenciados en Educación Física se necesitaban licenciados en esa rama y no los había. Hubo que crearlos y comenzar con profesores no improvisados pero si carentes de una titulación académica. Por ello, todos los que aparecen en la lista de sus jefes y decanos deben ser recordados con afecto y reconocimiento ya que al aporte de cada uno se logró configurar la estructura y el avance de una Facultad que ha dado honra a Tuluá, el Valle del Cauca y Colombia con excelentes docentes diseminados por el mundo y campeones deportivos en múltiples modalidades, pudiendo mostrar triunfadores de índole orbital. Desde Carlos Alberto Potes Roldán hasta Carlos Hernán Méndez Díaz hay una línea continua de ascenso y búsqueda de excelencia académica y humana. Por ello registro aquí un artículo, de Carlos a Carlos, que publiqué en un libro dedicado a la vida del ilustre arquitecto tuluense y que resalta los pasos de esa línea evolutiva y mejoradora de la Facultad que hoy la revista Atleta congratula en sus 45 años de vida



académica y pública, llena de grandes docentes, consagrados estudiantes y valiosísimos egresados.

Detrás de todo gran proyecto hay un líder y un equipo de colaboradores y soñadores que lo sacan del reino de las probabilidades y lo implementan en la realidad académica. Carlos Alberto Potes Roldán, arquitecto y líder político, exalcalde y docente, fue el alma y nervio de ello. Carlos Alberto, visionario esencial de Tuluá, proponente de muchas de las mejoras estructurales de la villa, acompañó los destinos del Departamento hasta el año 1.989, fecha en la cual asume esa dirección Marco Tulio Flórez Cardona. Nidia Calderón Amaya lo reemplazó en 1.996. Todos aportaron en el sentido de cumplir la Misión Institucional. Carlos, al lado y por encima de luchas que en ocasiones eran ingratas

y desesperanzadoras, superando decretos y resoluciones, llenó un gran vacío. Tuluá es tierra de deportistas y de docentes en esas materias. Había que centrarlos en Tuluá, prepararlos aquí, con docentes ojalá formados en la misma UCEVA: Era un aporte a Tuluá. Aquello que Potes Roldán soñó se hizo una vasta, compleja y promisoría realidad. Gilberto Román Rivas, puso a tono con la actualidad el Departamento, y la Decanatura, para que cumpliera con los requisitos que exigía el Ministerio de Educación nacional en cuanto a programas de Pre y Pos grado y el funcionamiento de otros programas de tipo académico. El proyecto de Potes Roldán de tener una Facultad con toda la ciencia, tecnología y pedagogía para formar licenciados en Educación Física, Recreación y Deportes, era, más que una realidad, una contundente muestra de la capacidad organizativa y superadora del Alma Mater local. Los registros Calificados, las Acreditaciones se

volvieron tema de mejoramiento y orden y es a Carlos Hernán Méndez Díaz con su equipo de trabajo a quien le corresponde impulsar todo aquello que heredó y madurar y someter a análisis aspectos que muchas veces el estudiantado, las directivas y los profesores encuentran con alguna falencia puntual que puede ser mejorada para actualizar la Facultad. Carlos Hernán Méndez, recogió, como todos, la semilla soñadora y futurizante de Carlos Potes. De un Carlos a otro Carlos va una línea deportiva de trofeos. Obviamente de luchas y desmayos pero también de alegrías académicas y humanas. Aquello que empezó con el poeta Néstor Grajales López, continúa hoy con el ilustre Jairo Gutiérrez Obando.

Entrevistador: Carlos Hernán Méndez Díaz

Nació en Tuluá en el año 1937, ha vivido en el municipio de Tuluá, es Tecnólogo en Educación Física, Dirigente Deportivo del Municipio de Tuluá y jubilado del magisterio y de la junta Administradora de Deporte.

¿Qué recuerdos relevantes tiene de la creación del programa?

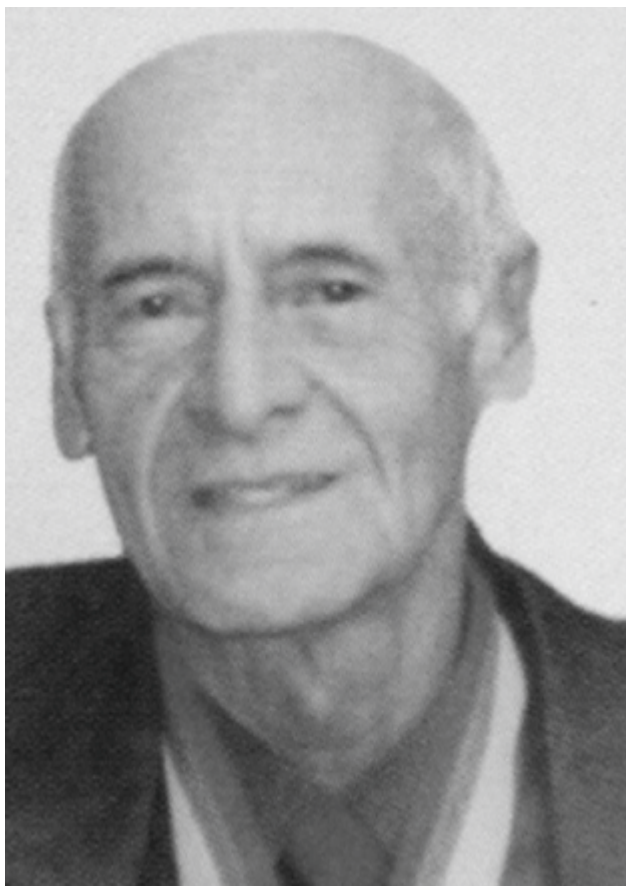
Respuesta: El departamento de Educación Física de la Unidad central del Valle del Cauca, nace un año después de la fundación de la universidad, nació en enero de 1973 con el rector Néstor Grajales López, con la Magister Nidia Calderón Montoya como decana de la facultad de educación y el Dr. Carlos Alberto Potes, como jefe de departamento; se inscribieron 70 y sólo se matricularon 47. Lo que justificó la creación del programa fue la escasez de licenciados en el departamento del Valle del Cauca, sólo 12 y en Tuluá ninguno.

Yo estaba como coordinador de la zona 5 de Coldeportes y el Dr. Potes me pregunto si podía poner a disposición los convenios Colombo-alemán, Colombo-americano y Colombo-japonés, yo le dije eso para mí es una orden doctor, ese hombre se entregó y se propuso no solo sacar adelante el plan de estudios sino visionarlo a futuro. De ahí vinieron los seminarios

que se constituyeron en el empalme de esta iniciativa de convenios, también vinieron las ligas, los cursos de capacitación y todo esto tocaba sacarlo adelante junto con los estudiantes. Entonces, el primer proyecto con programas fue coordinado con la Junta Municipal de Deportes y con la Junta Administradora Seccional de Deportes del Valle del Cauca a través de la coordinación de la zona 5 con sede en Tuluá, la cual yo dirigía y fue cuando se logró hacer los convenios que impulsaron el enfoque científico y los avances técnicos y pedagógicos que predominan en la actualidad. Proyectos y programas que se lograron con participación de Jundeportes Valle, Ligas departamentales vallecaucanas, cuerpo de autoridades deportivas, colegios de jueces, árbitros y cronometristas del valle y entrenadores de diferentes disciplinas al servicio de las ligas vallecaucanas.

¿Cómo ve el programa ahora, después de 45 años de su creación?

Respuesta: En estos 45 años, el programa cuenta con muchos egresados destacados, voy a mencionar algunos, seguro también serán muchos los que no recuerdo ahora: Julio Cesar Sanclemente, Alejandro Castellanos, Wilmer Medina Mina, Fernando Hurtado Bonilla, Lohover Duque, Jhon Harold Suarez, Edgar Ospina, Roberto Hinojosa, Albeiro Antonio Dávila, Horacio Villegas, Aymer Orozco, Oscar Humberto Penagos, Gabriel Aldana, Luis Fernando Reyes, Fabio de J Toro, Héctor Alfredo Páez, Marcos Millán, Carlos Alberto Colonia, José Manuel Caicedo, Héctor Jairo Parra, Fritz Campo, el



programa ahora es el fruto de lo que se ha logrado en todos estos años.

La imagen que tiene la licenciatura de Educación Física es muy buena a nivel nacional, se destacan que han salido estudiantes con cargos como: Director de Coldeportes, Alcalde como es el caso de Jhon Harold Suarez, la facultad ha dado autoridades deportivas a nivel nacional e internacional, también deportistas con logros muy significativos como es el caso de los deportistas Olímpicos: Horacio Villegas en Barcelona 1.992, Oscar Humberto Penagos en los Ángeles 1.994 y Diego Salazar en Beijing 2008. La Facultad cuenta con deportistas, entrenadores, y profesores con logros muy significativos, esta Facultad es un orgullo para la ciudad de Tuluá, ahora hay que destacar el centro de investigaciones que está muy bien dotado y que es algo que no tienen otras universidades,

además tratándose de un municipio que no es capital, hay que reconocer que todo esto sale adelante cuando hay un equipo de trabajo con sentido de pertenecía.

¿Qué le gustaría expresar a la comunidad Ucevista en el Aniversario 45 del programa?

Respuesta: Creo que la meta trazada desde hace años ya se está cumpliendo esto demuestra que ha habido iniciativa y capacidad para sacar adelante proyectos. Lo que se espera son muchos logros más, a nivel regional, departamental e internacional, que la facultad continúe proyectándose a futuro.

Entrevistador: María Elisa Álvarez Ossa

Nació en la ciudad de Tuluá el 19 de Agosto de 1983, tiene 33 años, vivió en Tuluá hasta los 25 años edad, en la actualidad está radicado en Argentina. Licenciado en Educación Física, egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Unidad Central del Valle del Cauca en el año 2007.

¿Cuéntenos algunas experiencias relevantes de su historia de vida?

Respuesta: Buenas tardes, yo viví en Tuluá hasta los 25 años, acá me gradué de Licenciado en Educación Física a los 23 años, también concursé con el magisterio y quedé en propiedad, casi cumplidos los 24 años comencé a trabajar con el Magisterio alcance a trabajar año y medio, y bueno mi vida deportiva, académica y laboral estaba establecida acá en Tuluá yo era campeón Nacional de Artes Marciales y estaba haciendo una especialización en Educación y Pedagogía, trabajaba en el Liceo Moderno en la sede Antonio José de Sucre. Paralelamente primero estudiaba, luego ejercí la licenciatura en Educación Física y también entrenaba Artes Marciales desde hace años con el maestro Gustavo Fontal, el arte marcial que yo entreno es el Hapkido, bueno acá en Tuluá ha sido muy reconocido pero como arte marcial pues no es un Deporte, no es de competición, pero bueno ha traído buenos logros para la ciudad de Tuluá por medio también de otros personajes como son: Yamir, la maestra Patricia que también es colega mía, pero en el momento en que ellos empezaron y se dio el auge de artes marciales, pues yo me fui de acá de Tuluá, así que no tuve

mucha relación con ellos, fue cuando me fui para Argentina.

Cuando estuve acá en Tuluá, siempre participada en torneos, estuvimos en campeonatos internacionales abiertos de artes marciales en Cali, estuvimos en Ibagué, Bogotá, en Medellín., yo fui campeón nacional durante 4 años en la categoría de cinturones negros y cuando estuve empezando en cinturones principiantes intermedios y avanzando en la carrera que uno va haciendo y además, más allá de eso seguía estudiando paralelamente en la Universidad, nunca deje de entrenar, nunca deje de estudiar y bueno afortunadamente yo siempre tuve una mentalidad, una visión hacia afuera nunca me quise quedar acá en Tuluá, el sentido que ya estaba trabajando con el magisterio y como era muy joven me decían no tú vas hacer el futuro de la institución, vas hacer el futuro coordinador y todas esas cosas y yo pues a futuro, no me veía dando clases siempre en un colegio, así que bueno, empecé a mirar otros aspectos afuera, más allá también trabaje con la UCEVA como auxiliar de Investigación con el especialista Fernando Reyes en la parte de discapacidad en Natación, éramos entrenadores de todas las categorías de parálisis cerebral, con Felipe Serna, también, quien ahora es egresado de acá, yo fui entrenador de él, de María Eugenia Delgado, Dainer Vanegas, con ellos fuimos campeones Nacionales en ese tiempo, también estuvimos haciendo una revista acá con el tutor de nosotros el especialista Fernando Reyes, él fue el que quedó a cargo de toda la revista y la terminamos, me refiero a todo el Manual de Entrenamiento en Discapacidad en la Natación, con Cesar Mazuera,



como Dibujante y Carlitos que quedo trabajando en el Parque Carlos Sarmiento Lora.

Con respecto a mi vida personal, como yo era Campeón Nacional y no tenía novia ni nada, solamente conocí una chica en Argentina en Mar de Plata, empezamos a chatear nos enganchamos y bueno fui y saque una licencia no remunerada de tres meses, me la dieron, fui y probé como era el ambiente allá y me gusto, luego volví le di la posibilidad a mi ex novia de que viniera a Colombia y viera como era el ambiente acá, me dijo que le gustaba pero pues que ella quería vivir en Argentina, por lo que yo me fui con ella para Argentina, duramos tres meses la chica regreso con el exnovio y bueno yo me quede allá, justamente como la chica era policía yo alcance a conocer muchas personas que trabajaban allá en las fuerzas armadas entre ellos conocí un chico que estaba boxeando su nombre es Roberto, a quien justo cuando yo termine con

mi exnovia, le comuniqué que yo me regresaba para Colombia, y en ese instante él también se había quedado sin entrenador, el entrenador de él era "El Nene" Di Pilato es una eminencia del boxeo en mar del plata, de ahí salieron varios campeones y se había retirado y a mí no me conocía nadie en Argentina ni nada y sin embargo yo le dije que si quería yo le ayudaba en el plan de entrenamiento físico porque yo de boxeo no conocía, conocía de artes marciales pero de boxeo nada y bueno el creyó en mí me dio la posibilidad de irme a vivir al gimnasio de boxeo porque yo había terminado con mi exnovia y no tenía para dónde ir, justo él lo habría en ese mes, todo por obra divina el abrió un gimnasio en Mar del Plata se llamaba Champion Box y bueno me dijo que si quería irme a vivir ahí, entonces yo me fui a vivir allá, empecé a trabajar en el gimnasio como preparador físico y a dar clases de Artes Marciales, defensa personal en espacio reducido

se llama Deper y empecé a dar este entrenamiento a todo el servicio de Policía y al servicio Penitenciario, porque él es penitenciario, entonces él me llevaba a los amigos de él y yo les daba clase.

¿Cómo fue la experiencia de entrenar a un boxeador?

Respuesta: Yo soy el hijo menor que nunca salí de mi casa ni de mi país y al enfrentarme con una población como es Argentina, que es una población exigente yo no sabía qué hacer, tenía el conocimiento en la cabeza pero nunca lo lleve a la práctica, había trabajado en el magisterio, como entrenador de discapacitados aquí en natación. Cuando conocí al boxeador empezó de verdad mi experiencia como entrenador, en un principio el proceso de entrenamiento fue en boxeo, bueno ahora yo entreno en muchos deportes, tengo chicos que entrenan ciclismo, tenistas que

entonces yo dije no estoy tan errado. Después hablando más con Albeiro y él me decía siga que va encaminado y seguí cuando yo me vine a dar cuenta tenía un método de entrenamiento tan organizado que hasta en otras escuelas empezaron a copiarlo allá, a hacer una gimnasia aeróbica y habían ejercicios que ellos decían no hagamos esos ejercicios que son contraproducentes a un futuro y más ahora que estoy estudiando kinesiología, ya había un poco más de autoridad y lo bueno es que allá cuando vos das resultado se escucha y te hacen caso entonces yo seguí por ahí y seguí y seguí y cuando tuvimos la primera pelea en Inglaterra un peleón y yo me di cuenta que no estaba tan errado y dije bueno no estamos tan mal.

Empezamos entrenando poco a poco, el boxeador venia de una luna de miel, estaba recién casado y había aumentado como 16 kilos de la categoría de él y yo le dije vea podemos hacer un plan de entrenamiento y bajamos los kilos que tienes de más, me dijo bueno, y a los 6 meses salió una pelea, peleamos, ganamos y empezamos ahí nuestra carrera deportiva como preparador físico yo y el cómo boxeador, un año después tuvimos la posibilidad de ganar el título sudamericano, empezamos a rankearnos, luego ganamos el título Argentino que allá es muy importante, él tenía un título en ese tiempo que era el Latinoamericano pero tenía que defenderlo dos veces en el año, entonces empezamos a defender ese título, él ya lo tenía cuando empecé a entrenarlo, sin embargo no lo había defendido, empezamos a defenderlo, peleamos en el Luna Park (es un sitio emblemático del Boxeo en Argentina) siendo televisado por TYC SPORT, ganamos frente a un Brasileiro, al año tuvimos la posibilidad de volver a pelear, peleamos con un chico de Argentina que estaba de segundo en el ranking y empezamos a rankear, fuimos sexto en el mundo y de ahí nos salió el chance de pelear en Inglaterra en la cual nosotros fuimos, hicimos un buen papel, perdimos por puntos, sin embargo el inglés quedo muy mal herido quedo cortado, ahí empezamos a catapultarnos en el Boxeo a nivel

mundial, el boxeador que yo entreno se llama Roberto Feliciano Bolonti apodado "La Bestia", la categoría de él en el medio pesado que seria 79.300, tenemos un record de 35 peleas, 28 por la vía del ko (Nokaut) y tenemos hasta hora 4 perdidas que fueron las ultimas 4 que hicimos a nivel mundial, tuvimos la posibilidad de pelear en Canadá una pelea bastante controvertida por que el canadiense dio un golpe ilegal y el promotor le dijo a Roberto (boxeador) que por ilegalidad nosotros ganábamos sin embargo hubo un desastre en esa pelea, no la dieron sin decisión, bueno más allá de eso yo todos estos años que entrenaba al boxeador como preparador físico también empecé a estudiar allá, yo dije estoy en Argentina tengo que hacer otra cosa, tengo que estudiar o hacer un postgrado, empecé a averiguar sobre el postgrado entre el 2010 y 2011 más o menos y no había en ese momento un posgrado de entrenamiento en Mar de Plata, entonces como yo trabajaba con discapacitados acá estaba la carrera de kinesiología y rehabilitación en la universidad Fraternidad Santo Tomás de Aquino FASTA de Mar de Plata, una Universidad privada y empecé a hacer kinesiología, en este momento me encuentro en quinto año, termine las practicas hace un mes y bueno hasta el momento solo me queda la tesis para poder graduarme como licenciado de kinesiología.

Con el boxeador hasta mediados de mayo tuve la última pelea, el peleó en Sudáfrica desempeñando un muy buen papel, le dieron la pelea perdida pero todos los que pudimos ver la pelea sabemos que el la gano, pero esa es la complicación cuando vos salís a otro país de visitante tienes que noquear a otro porque si no bueno no te van a dar la pelea, tuve la oportunidad de conocer el entrenamiento en Canadá, en Australia, Inglaterra, en Alemania fue la primer pelea que yo fui como técnico de Boxeo y sin embargo por un título mundial contra Jürgen Braemer que es un Alemán, actualmente es el campeón mundial OMB, perdimos por puntos haciendo un buen papel, entonces yo

personalmente siempre estuve como midiéndome más allá en lo que íbamos con el Boxeador y también yo me media como entrenador y preparador físico, ello permite visibilizar si estábamos bien tanto física y psicológicamente, si estábamos a la altura de un título mundial y la verdad que quede satisfecho que nunca perdimos afuera por Ko (nokaut), perdíamos por puntos, pero sabíamos que la diferencia era muy mínima.

Además sabía que el boxeador tenía unas limitaciones físicas, porque él cuándo era chico tuvo un accidente con un caballo y el jineteaba y un codo le quedo luxado y no se lo hizo tratar y perdió la extensión total del codo, entonces él no podía estirar totalmente el codo cuando tiraba un golpe, sin embargo pues con entrenamiento yo le aplique muchos aparatos de fisioterapia, más el entrenamiento y todo, tuve la capacidad de sacarle el 100% a él y desempeñar un buen papel a nivel nacional y también a nivel mundial, porque nunca hicimos un mal papel a fuera, casi siempre los sudamericanos que salen afuera a Europa, Estados Unidos, vuelven noqueados los llevan como carne de cañón vulgarmente diciéndolo, pero nosotros siempre fuimos y nunca volvimos noqueados así que siempre se hablaba de nosotros, tanto de él, cómo de mi como preparador. bueno, siempre paralelamente estudiando en la universidad y entrenándolo a él, en este momento, hace un mes ya no lo entreno porqué él tiene muchas lesiones encima desde la niñez, ahora se le desarrolló una artrosis en el codo por el mismo accidente que conté, tiene mucha tendinitis, está muy descompensado y bueno yo como amigo de él yo le di el consejo que se retirara ya con los tres títulos, pero bueno es muy difícil para un deportista retirarse y el todavía no ve el retiro, dice que una o dos peleas más y yo le digo bueno listo, pero ya hasta acá te acompaño porque por un lado te vas a terminar lesionando más y por otro lado también la carrera deportiva de él ya es muy riesgosa y para mi es mejor no arriesgar más, además de las lesiones que tiene que se van a empeorar y yo

personalmente me estoy dedicando a mi estudio porque ya en la última instancia uno tiene que estar más pendiente del su estudio con miras de estar haciendo una residencia en Mar del Plata o una especialización.

¿Cuál es su opinión con respecto a la formación profesional en el campo de la Educación Física en Argentina, teniendo en cuenta su experiencia?

Respuesta: Allá en Argentina creo que pasa lo mismo que acá, que los fisioterapeutas encierran al profesor de Educación Física en una casilla y como si fueran un sector aislado del proceso Rehabilitación del Deportista y sin embargo, yo creo que todo tiene que ir de la mano, así que sería bueno hacer un enlace entre la Kinesiología, la Fisioterapia y la Educación Física en la preparación física y el entrenamiento, porque tanto el kinesiólogo, el traumatólogo y el profesor de Educación Física son vitales y allá está muy marcada esa diferencia entonces sería bueno hacer una especialización en Deportismo o Deportología y allá se llama Deportismo o en Traumatología en lo que más había pensado aunque me gusta mucho Neuro, yo ahora en este último cuatrimestre hice las prácticas en el Instituto Nacional de Rehabilitación Psicofísica del Sur INAREPS, que es un conjunto provincial de patologías neurológicas, también en el hospital Interzonal General de Agudos Oscar E. Alende HIGA, tuve la posibilidad de hacer las rotaciones en terapias intensiva, intermedia y también en Pediatría que son como los fuertes de la rehabilitación o sea todos los aspectos son buenos quise ver prácticamente lo que en la universidad no pudimos ver, en estos momentos estoy en el proceso de estar mirando que tal sale la Traumatología, Neurología o la Deportología lo que pasa es que si bien, yo soy Licenciado en Educación Física y tengo alguna experiencia a nivel de entrenamiento, creo que sería bueno actualmente enlazar esas dos carreras por que van de la mano la Educación Física, con la kinesiología, así que estoy en miras de eso, hablando con Albeiro, con el profe Fernando, con

el profe Lohover que fueron mis mentores acá, si bien son dos pregrados, la práctica también te hace y yo como licenciado en Educación Física tuve la oportunidad de estar en la rehabilitación, estar en la educación por concursar en el Magisterio y estar en el entrenamiento a nivel mundial, entonces eso a mí me deja un poquito de experiencia y de saber en los tres aspectos, además porque en verdad la educación acá, de esta facultad de la UCEVA, se forja en eso, en la parte pedagógica, en la parte de poblaciones especiales y en entrenamiento, en todo lo que son planificaciones.

Bueno cada uno se va por la parte que más le gusta, pero la Educación tiene un campo muy grande asimismo, la kinesiología, entonces sería bueno articular esas dos carreras, ese es mi pensado. En este momento estoy averiguando sobre la especialización kinesiología Deportiva en Argentina, y las hay, estoy con miras en eso, pero bueno tengo que terminar mi carrera graduarme y luego allá mismo en Argentina, la puedo hacer o acá también el Colegio Colombiano de Rehabilitación que queda en Bogotá, que también tiene unos pregrados y unos posgrados en Rehabilitación, así que estoy en miras de eso, sin embargo, yo todavía no me quiero adelantar, quiero terminar mi tesis, tomarme un tiempo para disfrutar en familia e mirando también como está el aspecto aquí de la rehabilitación enfocada hacia el deporte o hacia las poblaciones sociales, porque yo estoy mirando todo el panorama, sin embargo como preparador físico me gustaría seguir en este campo la verdad es muy lindo, interesante y me ha traído grandes frutos a nivel personal, social, nacional. También, porque he tenido oportunidad de ser entrenador con los chicos de discapacidad, así que ese aspecto me gusta mucho, vamos a ver estoy en eso.

La docencia me gusta, lo que pasa es que ahora que estuve mirando cómo está el ambiente, parece que no está como estaba antes cuando yo trabajé con el magisterio, lo cual me encanto, yo tengo un hermano que es licenciado en idiomas él trabaja en Comfandi, tengo todos mis

compañeros del magisterio y veo que también cambiaron muchas cosas y la verdad estoy tanteando, la universidad sería un campo lindo, una oportunidad también, pero como yo hablaba ayer con el Decano Carlos Méndez, que fue profesor mío, tengo que terminar mi carrera y mirar en que me puedo especializar allá y venir acá y sería chévere estar acá en la universidad porque uno quiere compensar todo lo que la universidad hizo por uno, porque gracias a Dios, la formación que yo tengo que me dio la universidad y el grupo de los graduados del 2007, tuvimos una gran cantidad de profesores que nos brindaron una formación muy buena, así que lo poco y nada que se, lo debo al profe Albeiro, Lohover, Benilda, Alonso y me quedo corto en la lista, pero si sería bueno esa oportunidad, hasta ahora estoy mirando que voy hacer luego, vivir acá o quedarme radicado en Argentina.

¿Cómo ve la Facultad, el programa en sus 45 años?

Respuesta: La facultad la verdad la veo muy avanzada en el sentido de su infraestructura, sabiendo que cuando yo estaba acá no había piscina, no había centro de alto rendimiento, no estaba la facultad de medicina terminada, así que para mí es una alegría venir a ver la infraestructura por un lado, por el otro lado, la parte investigativa también ha mejorado, si bien nosotros iniciamos con un proyecto de investigación con el profesor Fernando Reyes, pero eso estaba apenas empezando cuando ya me estaba graduando, así que en ese tiempo no le dimos mucha profundidad y veo que ahora hay proyectos, publicación de revistas, están más enfocados en el área de investigación de los semilleros, entonces todo esto hace que la universidad mejore, que la calidad de los profesores que hay acá en la universidad sigue siendo muy buena, creo que la UCEVA, es unas de las mejores universidades no solo del valle, si no de Colombia, miren no más los egresados que hemos tenido y bueno la verdad me alegra ver la universidad y aunque con la nostalgia que me fui y que no estuve en todo ese proceso de

agrandamiento por decirlo así, pero la verdad la veo muy bien a la universidad, veo que se ha mantenido y ha mejorado tanto en el aspecto académico, investigativo y todo lo que ha sido materialmente hablando en cuanto a la infraestructura.

Bueno, acá últimamente hay algo, no se hace cuanto, pero cuando yo me gradué no estaba y es la inclusión de deportes que han sido fruto de buenos resultados a nivel nacional, departamental y hasta internacional como por ejemplo el Judo, cuando me gradué no teníamos una materia que se llamara Judo, no teníamos nada de patinaje, no teníamos nada de otra clase de deportes, nosotros éramos atletismo, baloncesto, basketbol, gimnasia y hasta ahí, entonces es bueno que se estén incluyendo otros deportes porque si bien Tuluá es un semillero de talentos, Tuluá ha sacado muchos representantes a nivel nacional. Le sugerí y lo hable con el decano: creo que sería importante que la Universidad hiciera un acompañamiento a los procesos de formación de los deportistas que se proyectan a futuro en deportes tanto colectivos como individuales, lo que pasa es que las poblaciones que manejan los deportes individuales como es el Boxeo, el Judo, la Lucha son poblaciones a veces precarias y no tienen el proceso de acompañamiento si no cuando el deportista está arriba, ahí si dicen vamos a ayudarlo pero no saben el sacrificio que ha hecho, bueno en los mismos olímpicos se ve eso, los mismos boxeadores están compitiendo su historia de vida son aterradoras, quizá en toda Suramérica se ve eso, pero en Colombia se ve mucho más, es muy marcado, entonces yo sugiero que se haga un acompañamiento en los procesos de formación, de entrenamiento de estos deportistas por ejemplo de Boxeo, de Tekondo, de Judo deportes que nos van a llevar a un Olímpico, a un Panamericano, que se hiciera más trabajo de inclusión en eso.

Ya personalmente hablando yo soy Artista Marcial y las Artes marciales no son competitivas

a uno por que le gusta meterse a pelear y cuando yo era más joven tenía el hambre de pelear y de competir y todo, pero muchas veces uno ve que hay mucho apoyo, énfasis en otras cosas que no son deportivas entonces ahí está que el Municipio, el Departamento y el País no le están dando tanta profundidad a eso. Es un sinfín de cosas que la cultura, que la realidad tiene, pero es en esas deficiencia sí que sería bueno que la Universidad aportara más y más que nosotros somos la Facultad de Educación con un programa de Educación Física, entonces por ejemplo ahora lo que están haciendo con implementar el Patinaje, el Judo, la Lucha, el Taekwondo, me parece perfecto y ahí es donde esta nuestro semillero para apoyar y para el aprovechamiento de deportistas y esto lo hable con el Decano Carlos Méndez, él me decía “es que no me pasan proyectos”, bueno entonces hay que empezar nosotros mismos, los profesores a generarlos por que las personas que practican estos deportes muchas veces son analfabetas, son chicos que trabajan en el día y en la noche entrenan, hay que empezar a hacer un diagnóstico, una estadística de la población de los futuros campeones y la universidad se puede encargar de eso, la universidad tiene material de sobra, tiene instalaciones, tiene acá docentes preparados, cuenta con una eminencia que es Albeiro Dávila que es uno de los mejores preparadores físicos en Colombia y sin embargo esta en un escritorio y yo se lo digo a él “he hombre Tuluá que es una cuna de campeones y no los estamos aprovechando, por estar aprovechando el tiempo en otras cosas”, generemos ideas, proyectemos a los deportistas acá hay potencial, talento lo que pasa es que, bueno llega un punto en que la rosca gana más, en que las influencias ganan más y el deporte se convierte en un ambiente difícil, elitista, un ambiente de influencias y ahí es donde se frena todo, también por la politiquería y todo eso, esto ya es un problema de Colombia por decirlo así y eso lo sabe todo el mundo, el deportista llega con las uñas gana y luego el gobierno ahí si va con el

apoyo, pero la universidad tiene que ser diferente. Entonces yo propondría que las personas que estamos en ambiente de entrenamiento y todo lo que se hace con miras hacia el alto rendimiento porque también está el aspecto recreativo, lúdico y de entrenamiento que en ese aspecto debieran impulsarse los semilleros en las edades primarias, en los chicos, no viendo ya a los deportistas en último ciclo para ir a una competencia Internacional, tendríamos que fijarnos más en la primera, segunda y tercera etapa, por ejemplo el caso del boxeador que gana plata, el chico haciendo su casa con sus manos y luego se va a entrenar, gana una medalla y bueno listo pero por que no empezamos a ayudarlos, hacerles un acompañamiento en ese proceso, cuando está en su etapa intermedia por así decirlo, bueno si no llegamos a una etapa primaria porque no en la intermedia y ya en la final.

También pasa con la politiquería que cuando ven que ya el chico ganó el oro o tres medallas y todo es ganancia, empiezan a apoyarlo y no desde antes. Tuve la oportunidad de asistir y escuche un profesor cubano que vino a dar un seminario acá sobre un tema de entrenamiento y decía que la hipótesis que tenían los mejores entrenadores es estar en las primeras etapas y no al revés, desde mi experiencia pienso que en cada deporte se ve algo que se llama la edad de oro en la que uno ve el futuro si el chico tiene potencial o no y ahí es donde hay que aportar, porque haciendo un balance, donde yo he ido a competencias y todo, Colombia es un fuerte en deportes individuales, los otros países son fuertes en deportes colectivos y ahí atacan, ahí ellos ponen, invierten y proyectan en cambio acá fútbol, fútbol y las medallas todas están en deportes individuales y ahora son chicos que tienen uno y dos mundiales a futuro, bueno apoyémoslos, pero también apoyemos a los chicos que vienen, que ese va hacer el futuro de nosotros. Pienso que deberíamos proyectar toda la investigación con asesoramiento y acompañamiento en las primeras edades.

¿A qué se dedica en este momento y cuáles son sus proyectos?

Respuesta: El que piense que en esta vida que se las sabe todas esta frito, por eso yo sigo estudiando, por eso sigo capacitándome y viendo, cada vez que me invitan a un torneo o a eventos de boxeo a nivel nacional en Argentina siempre me invitan para que vaya, para que asesore, he sido jurado en algunos eventos y bueno eso también a uno como persona, como Tuluño lo hacen sentir orgulloso que te entrevisten y que te pregunten como ha sido el proceso de entrenamiento y uno hablar con autoridad y sabiendo que he tenido una experiencia y gracias a Dios estoy joven y creo que también algo que ha influido mucho es que he estado soltero, en toda mi vida he tenido un par de novias por eso he tenido mucho tiempo para ponerme a indagar, viajar y de Argentina conozco mucho porque viajamos mucho para las peleas con los chicos profesionales y ahí uno va mirando como es el bagaje, Argentina tiene algo también y es que tiene mucha trayectoria en el boxeo, ha tenido muy buenos campeones mundiales y entonces uno ya con eso sabe que está en un ambiente mucho más exigente que no puede improvisar y bueno hay una frase "Nadie tiene la última palabra" y cabe en el entrenamiento y si uno tiene las bases sólidas el resto lo tiene uno que armar y aquí en la universidad gracias Dios yo me forme y casi todos mis compañeros con los que me gradué y los chicos que vienen sé que tienen buenas bases y lo que yo les aconsejaría sería que se arriesguen a abrir sus caminos que nadie tiene nada escrito.

En este momento yo trabajo allá de preparador físico en varias disciplinas por decirlo así y tengo un chico que es ciclista allá en Argentina se llama Cristian Lorenzo, hay dos chicos que también corren pruebas de fondo y ahora yo estoy a vísperas de graduarme, entrenamiento chicos que llegan al gimnasio con lesión en tendones de Aquiles y chicos de alto rendimiento que son fondistas, son triatletas, o nadadores, estoy interesado en la población de rehabilitación,

temas del maguito rotador entonces ya me estoy metiendo más por ese lado con el boxeador ya no lo entreno pero seguimos teniendo una buena relación y yo lo sigo asesorando en muchas cosas, además que allá en Argentina no es muy bien pago, la diferencia económica uno la hace afuera cuando tiene las peleas afuera pero más que todo yo no lo hice por la plata si no por aprender y ahora estoy más en el campo de la rehabilitación y ahí tengo un par de chicos que entreno pero más allá de eso, yo me quiero meter más en la rehabilitación que es el tabú que tienen los profesores de educación física porque ese mismo tabú lo tiene la fisioterapia y entonces no que usted no sabe, entonces yo quiero estudiar eso y en este momento en Argentina en Mar del Plata estoy tratando las lesiones deportivas desde la mirada de la Educación Física.

Yo en Argentina me siento muy bien pues hace 8 años yo vivo allá, solo, las personas allá me han acogido de una manera increíble he dado buenos resultados y la gente allá es muy agradecida y creo que eso también contagia, uno por ser Colombiano, ellos tienen una visión de Colombia de que acá somos muy buenos, serviciales y más cuando uno da resultado en el campo de la Educación Física, yo tengo muy buen trabajo en Argentina y estoy en miras de otros trabajos porque estoy esperando terminar mi carrera para poder ver si me puedo desempeñar allá yo me siento muy contento. Argentina ha sido un buen país para mí, tengo muchos amigos argentinos y bueno por eso también estoy aquí en Colombia, es una decisión difícil cuando uno sale tanto tiempo del país y saber que te acogen tan bien en otra parte no sabes en ese momento que hacer, mi familia gracias a Dios me apoya me dicen que si yo me veo mejor allá que me quede allá y si me quiero quedar en Colombia que me quede, así es el apoyo de mis padres, ellos dicen que no hay ningún problema y uno sabe que la sangre lo llama, que Colombia es Colombia, que la tierra es la tierra y bueno por eso estoy acá, pero que me sienta bien en Argentina si me siento súper bien.

¿Qué les diría a los estudiantes que se están formando en el campo de la Educación Física, la Recreación y el deporte en la UCEVA?

Respuesta: Yo gracias a Dios tuve la oportunidad de ayudarlo a dos amigos que fueran a estudiar y ellos son Jhon Wilner García, haciendo un curso de personal training y el Licenciado Jhon Janer Arana haciendo una especialización en entrenamiento, yo pude ayudarles a que consiguieran un trabajo y a que vivieran allá, y seguiré ayudando a quienes más pueda hacerlo. Lo que yo les puedo decir es que muchas veces uno piensa que está en la cima del conocimiento o de la experiencia, que ya está todo acá, o que la realidad en que uno vive ya lo logro todo o que ya lo conoció todo y no es así, por ejemplo Tuluá es una gran ciudad, pero más allá de esas murallas afectivas, sociales y culturales hay otro mundo que se proyecta y que les espera afuera que no les de miedo irse del país. Cuando yo llegue a Argentina me tocó trabajar lijando, pintando, sin embargo yo seguía entrenando a los chicos cuando estaba libre, me toco ser ayudante de cocina, mesero y sin embargo dije bueno yo soy licenciado, pero allá hay algo que se llama pagar el derecho de piso, mientras uno se va dando a conocer en un ámbito vos tenes que sobrevivir entonces económicamente me toco hacer muchas cosas vigilar un campo, ser camarero, estar en un hotel haciendo mantenimiento hasta que yo dije bueno ya está voy a trabajar en entrenamiento y empecé a meterme por ahí la verdad que gracias a Dios todo me resultó bien, así que yo digo el que quiera ir las puertas están abiertas o si se quieren ir para otra parte y tienen miedo y les digo: ese miedo lo tienen todos porque hay algo que tienen todos los seres humanos ante las cosas, tenemos un no, bueno ya está tenemos que borrar ese no y luchar por un sí, yo voy a ir a buscar trabajo y si me quedo en casa tengo un no, si salgo a buscarlo capaz que tengo el sí, entonces siempre las oportunidades están lo que hay que hacer es aprovecharlas con humildad y haciendo las cosas bien y los

resultados van a hacer positivos. Ahora puedo tener dos carreras, pero sin embargo me falta mucho por aprender, a mis profesores les guardo todo el respecto del mundo, mis maestros, mis padres, mi familia y siempre hay que guardar respecto y saber de dónde viene uno y salir adelante. Y otra cosa no dejar caer el ánimo por envidias o malos comentarios, uno cuando hace lo que le gusta lo hace mejor todavía y no es trabajo, cuando yo me fui de acá y yo estaba en el magisterio todos decían no y dieron el grito en el cielo como te vas a ir dejando el trabajo que yo tenía, pero todos me apoyaron hasta el rector del Liceo Moderno me dijo hágale y todos me impulsaron y otros me decían que estaba loco, mi mamá se puso a llorar y yo sin embargo me fui y la excusa fue la chica yo la quise pero no estaba enamorado así que me fui pero ya sabía que el haz bajo la manga ya tenía un título y era que quería seguir estudiando, así que lo que yo les diría es “el miedo siempre va a estar ahí, la idea es luchar contra él y hacerlo amigo de uno”.

¡Muchísimas gracias a ustedes, gracias por el reconocimiento, por la entrevista y por escucharme!

Traducción





DIMENSÃO BIOLÓGICO-FUNCIONAL DA AVALIAÇÃO COGNITIVA DOS
CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR⁵

DIMENSIÓN BIOLÓGICO-FUNCIONAL
de la evaluación cognitiva de los contenidos
de la educación física escolar

Jose Airton de Freitas Pontes Junior
Leandro Silva Almeida
Nicolino Trompieri Filho

⁵Este artículo fue publicado en la Revista científica Internacional Inter Science Place, N° 1 V. 10, artículo n° 7, enero – marzo 2015, ISSN: 1679-9844, D.O.I: 10.6020/1679-9844/v10n1a7

Traducción: Lohover Duque Sandoval

¹Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil, joseairton.junior@yahoo.com.br

²Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, leandro@ie.uminho.pt

³Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil, nicolino_trompieri@yahoo.com.br

Resumen

*La escuela como promotora de la salud, encuentra en la disciplina de la Educación Física una posibilidad de intervención de los conocimientos relacionados con la actividad física y la salud en el ámbito educacional. Hay objetivos de aprendizaje en el bloque de contenido **Conocimiento sobre el cuerpo**, donde no hay una matriz de referencia para evaluarlos cognitivamente en una gran escala al final de la enseñanza fundamental. El estudio trata sobre el desarrollo y validación de una matriz de referencia para evaluar cognitivamente a larga escala en la dimensión biológico- funcional en Educación Física escolar. La matriz fue creada basada en los objetivos de aprendizaje cognitiva para la Educación Física en la Enseñanza Básica de los Parámetros Curriculares Nacionales. Por medio de este cuestionario con preguntas cerradas en una escala de 12 ítems, participaron del estudio 232 profesores e investigadores en Educación Física en la Enseñanza Básica (6° a 9° año) de las 5 regiones del Brasil, siendo 57.3% magister o doctores y 42.7% graduados y especialistas.*

Se realizó análisis factorial exploratorio por medio del programa SPSS v.22.0. Los resultados indican que: 1) la muestra fue adecuada al estudio ($KMO = 0,936$; $p \leq 0,01$; $\chi^2 = 1787,154$; $gl = 66$), 2) los 12 ítems poseen explicación satisfactoria (concordancia $\geq 0,5$); 3) satisfactoria varianza total explicada (64.9%); 4) 2 factores (cargas factoriales de 0,564 a 0,871), 5) alta consistencia interna ($\alpha = 0,9$; Ritc de 0,592 a 0,843). Consideramos que la matriz de referencia es adecuada para ayudar a los profesores e investigadores en la elaboración de instrumentos en gran escala en relación a los contenidos en la dimensión biológico-funcional de la Educación Física en la enseñanza principal.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Evaluación cognitiva. Salud.

1. Introducción

Nuestra sociedad, que hace décadas buscaba controlar las enfermedades causadas por bacterias y virus, hoy, pierde miles de vidas por enfermedades ligadas al estilo de vida sedentario y consumo inadecuado de alimentos. Las enfermedades crónicas no transmisibles como la diabetes mellitus, hipertensión y otras alcanzan buena parte de la población mayor de 40 años y se presentan frecuentes en jóvenes adultos, adolescentes y niños (PITANGA, 2002; OPAS/OMS, 2003). Por ser de difícil control farmacológico, estrategias de estilo de vida activa han sido sugeridas como alternativa para la prevención y el tratamiento de estas patologías (GUEDES et al, 2002; NAHAS, 2003; GUISELINI, 2004).

En la Investigación Nacional de Prueba por Domicilio (PNAD) del 2008, Knuth et al (2011) analizaron los datos sobre la práctica de actividad física que evidencian la presencia del sedentarismo en más del 20% de la población, la disminución del desplazamiento activo con el aumento de la escolaridad y la gran cantidad de horas frente al televisor. Conclusiones similares suceden del estudio de Hallal et al (2010), con los datos de la Investigación Nacional de Salud del Escolar, señalando la prevalencia de la baja actividad física en adolescentes brasileiros, principalmente entre las niñas. Además es este estudio, la mayoría de los participantes presentaron una gran cantidad de tiempo frente al televisor y una baja participación en las clases de Educación Física en la semana anterior a la investigación.

El periodo de la adolescencia ha sido caracterizado como un momento importante en la perspectiva de la mejora de la salud (GUEDES et al, 2002). Este momento corresponde a la etapa de la vida comprendida de los 12 o 13 años hasta aproximadamente los 19 años de edad, tomándose como la etapa de transición entre la infancia y la edad adulta (COLE; COLE, 2004).

La adolescencia se caracteriza como una fase de inestabilidad y conflicto emocional provocados por la maduración biológica (pubertad) y psicológica. Además de los aspectos biológico y psicológico, la adolescencia se caracteriza como fenómeno social, pues en este periodo el sujeto asume más responsabilidades, participa de nuevos grupos sociales y adquiere una mayor autonomía en relación a la familia (BOCK, 2007). Vale recordar que esas características son válidas para las sociedades occidentales de inicios del siglo XXI, no necesariamente caracterizando otras sociedades con culturas diferentes (COLE; COLE, 2004).

En esta fase de la vida, el adolescente pasa también por cambios en el ámbito escolar. Generalmente el adolescente está terminando la enseñanza Básica e ingresando en la Enseñanza Media (DARIDO, 1999). Esta etapa del sistema de enseñanza, equivalente a la última fase de la Educación Básica, tiene como finalidad la profundización de los conocimientos adquiridos en la Enseñanza Básica, bien como la formación del ciudadano para la vida social y para el mercado del trabajo (CORREA; MORO, 2004). En algunos países este nivel escolar exige del adolescente la selección de vías de formación distintas de acuerdo con sus capacidades cognitivas y motivaciones, iniciando el adolescente a pensar en un curso o profesión y en su identidad profesional.

Entre las disciplinas escolares, la Educación Física es un medio importante de promoción de la salud y de prevención de enfermedades (GUEDES, 1999; NAHAS, 2003). A pesar de esto, la Educación Física Escolar durante mucho tiempo y aún hoy, es vista como una actividad recreativa o deportiva. Según Ferreira (2001, p. 45), "para que los alumnos adopten estilos de vida activa y tengan autonomía para la práctica del ejercicio, es necesario que los otros contenidos sean desarrollados en la Educación Física Escolar". A pesar de esta concientización, la Educación Física Escolar permanece como una

actividad eminentemente práctica y las actividades propuestas en las aulas de muchas escuelas no poseen vínculo con la propuesta pedagógica de la institución o siquiera con una propuesta educativa (Correa; Moro, 2004).

Hoy varios abordajes conviven entre sí, siendo la Educación Física relacionada a los deportes una de las que más se destaca. Mientras tanto, la importancia de la actividad física para la salud viene siendo discutida en la escuela por posibilitar la prevención de enfermedades, por medio de una Educación Física relacionada a la salud (Ferreira, 2001). Esta perspectiva, aplicada a las escuelas, pretende estimular a los alumnos una razón sobre la práctica de la actividad física, conciencia de su cuerpo y alimentación, un pensamiento crítico sobre lo que es saludable o dañino para la salud, además resultante de la modernidad (stress, cáncer u obesidad, entre otras).

La Educación Física, en diferentes momentos de su historia, representó un importante papel en la adquisición de la salud, independientemente de ser está dirigida para la guerra o para la vida cotidiana. En la escuela, la actividad física no es bien dirigida con el fin de alcanzar este beneficio. Deportes y juegos de competición no son específicamente considerados salud, puesto que ellos mismos, pueden agravar el bienestar de los alumnos. Estas actividades cuando no son bien dirigidas por el profesor, incluyen la exclusión, acabando por no valorizar el compañerismo y el aspecto lúdico del deporte. Por ejemplo, el deporte que debería privilegiar temas diversificados y capaces de en una formación para la vida en sociedad, más humana, solidaria y participativa, se ve reducido a la transmisión de técnicas y tácticas, reglas institucionalizadas, alta competitividad, sin contextualización y desvinculado de su real compromiso con la educación. De la forma que viene siendo desarrollado, el deporte no tiene propiciado la socialización y la producción de conocimientos por parte de los alumnos,

realizando apenas la práctica por la práctica, el hacer por el hacer y la reproducción para la adaptación.

Según Ferreira (2001, p. 45), “para que los jóvenes practiquen deporte y actividad física regularmente no basta que dominen técnicas y reglas. Es preciso que sepan cómo realizar tales actividades con seguridad y eficiencia”.

La escuela, como espacio de educación en general y de intervención social, debe consolidar la promoción de la salud como un objetivo de todos los grupos que la componen. A través del atributo de estos ideales entre profesores, alumnos, gestores y comunidad, debe resultar una propuesta que precise por la búsqueda de la salud de la colectividad. Esta práctica de la educación en salud debe ser reforzada por la asociación social a través de las redes sociales que privilegien la práctica de la actividad física, capacitando el sujeto para cuidar de sí e intervenir por la defensa de la salud del grupo (Brasil, 1998). Además, es interesante señalar que hoy la población en general muestra tener información, lo que no siempre significa conocimiento, sobre salud, calidad de vida, ejercicios físicos, deportes, nutrición, enfermedades y dietas de la modernidad. Con todo la falta de un saber técnico, la educación de las actitudes y comportamientos debería hacer pensar en la función educativa de la escuela, pues, al mismo tiempo, asistimos a tasas crecientes de obesidad infantil, hipertensión y cardiopatías en adolescentes y jóvenes adultos, causados, principalmente, por la ansiedad y el stress del día a día moderno, también de insomnio, depresión o diabetes, entre otras. De allí que para hacer todo con sentido Nahas (2003, p.152), al afirmar que “cuando los alumnos alcancen los 14- 16 años de edad (transición para la Enseñanza Media) es preciso enfatizar los contenidos sobre actividad física para aptitud física y salud”.

La perspectiva de este artículo es discutir la Educación Física en la vertiente ligada a la salud de la población. Este movimiento puede

rentabilizar la emergencia desde final de la década de los 80 de una generación que valoriza como nunca la importancia del movimiento y la actividad física, los hábitos saludables, el trato adecuado e higiénico del cuerpo, la importancia de alimentarse bien y el conocimiento sobre el impacto positivo de estas actitudes en el cuerpo y en la promoción de la salud.

Para una discusión más completa del papel de la disciplina de Educación Física en la formación de los adolescentes, es de suma importancia disponer de instrumentos de evaluación cognitiva que posibiliten identificar el nivel de conocimiento de los alumnos sobre los contenidos que son escogidos. Por lo tanto, el objetivo de este estudio se centra en el desarrollo y validación de una matriz de referencia para evaluación cognitiva en una abundante escala de contenidos de la Educación Física en la Enseñanza Básica (9° año) en la dimensión biológico-funcional de la actividad física.

2. Método

El estudio es de tipo exploratorio, transversal y de abordaje cuantitativo que contó con la participación de profesores e investigadores brasileiros que trabajaban o investigaban sobre Educación Física en la Enseñanza Básica (6° a 9° año). Como criterio de inclusión, consideramos los profesores e investigadores que trabajaran por lo menos hace un año en la etapa de enseñanza referenciada y/o tuviesen experiencias académicas diversas sobre el tema, tales como publicación de trabajos científicos, docencia en la enseñanza superior, proyecto de extensión, entre otros. Como criterios de exclusión, no incluimos en este trabajo los docentes que no eran graduados en Educación Física, ni se encontraban cursando la graduación en esta área.

2.1 Muestra

Participaron del estudio 232 profesores e investigadores en Educación Física en la Enseñanza Básica (6° a 9° año) de las 5 regiones

del Brasil, siendo 57,3% magister o doctores, y 42,7% graduado y especialistas. La mayoría (66.4%) era de género masculino, con media de 39,6 años de edad y media de 7,2 años de experiencia en la fase de enseñanza citada anteriormente.

La toma de datos ocurrió por medio de una plataforma electrónica al que se enviaron invitaciones al correo electrónico de más de 1500 profesores e investigadores en Educación Física escolar en el Brasil. Todos los participantes fueron voluntarios y confirmaron la Palabra de Consentimiento Libre y Claro (TCLE) a distancia, vía plataforma, insertando nombre y dirección de correo electrónico personal.

2.2. Instrumento

Fue utilizado un cuestionario conteniendo ítems en grados o dimensiones, con el fin de obtener el nivel de coherencia de los profesores e investigadores sobre los contenidos enseñados en la disciplina de Educación Física referente al 9º año de Enseñanza Básica. Más concretamente en este artículo se reportan los ítems agrupados en la dimensión biológico-funcional de la actividad física de la Educación Física. Los ítems fueron elaborados basados en los objetivos de aprendizaje y en los contenidos del bloque Conocimientos sobre el cuerpo de la Educación Física en la Enseñanza Básica de los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, 1998).

Para el análisis de datos, realizamos distribución de frecuencias, media y coeficiente de variación, y el análisis de los factores extraídos vía análisis factorial exploratoria por el método de los Componentes Principales. Para esos análisis se utilizó el programa IBM SPSS, versión 22.0.

3. Resultados

Con el objetivo de identificar los valores latentes (variables no observadas) que están relacionadas con el Conocimiento sobre el Cuerpo (BRASIL, 1998), enumeramos los descriptores o ítems de esta dimensión del

cuestionario (variables observadas). Fue observado que el estudio presentó muestra adecuada ($KMO = 0,936$; $p \leq 0,01$; $\lambda^2 = 1787,154$; $gl = 66$) y con los valores de las concordancias de los ítems superiores a 0,5, que indica que los ítems presentan satisfactoria explicación (HAIR et al, 2005). El análisis factorial realizado recurrió al método de los Componentes Principales, siendo detenidos dos factores. El segundo se aproxima al criterio de Kaiser que fija el auto-valor igual o arriba de la unidad, siendo importante su retención pues consigue explicar arriba del 5% de la varianza de los ítems, lo que para Maroco (2011) debe ser considerado en el momento de la extracción de los valores. En la Tabla 1 presentamos las saturaciones de los ítems en los dos factores, además de su porcentaje de varianza en la base de los dos factores aislados (comunes).

Tabla 1- Coincidencias y cargas de los factores extraídos de los componentes

	Comunidades	Componentes	
		1	2
D6 – Identificar ejemplos de actividades físicas relacionadas a la fuerza y resistencia muscular		,620	,871
D5 – Identificar ejemplos de actividades físicas relacionadas con la flexibilidad		,562	,844
D4 – Identificar ejemplos de actividades físicas relacionadas a la capacidad cardiorespiratoria		,811	,814
D2 – Diferenciar actividad física aeróbica de anaeróbica		,795	,715
D3 – Establecer relaciones entre los resultados de un test físico y el impacto para la salud.		,850	,564
D8 – Calcular el Índice de Masa Corporal		,633	,654
D11 – Reconocer los efectos de las actividades físicas en el cuerpo		,563	,763
D7 – Identificar los efectos de la actividad física regular sobre la calidad de vida		,618	,738
D19 - Establecer relaciones entre nutrición y desempeño físico		,683	,688
D12 – Identificar los efectos de deporte de rendimiento en la salud de los atletas		,517	,666
D10 – establecer relaciones entre actividad física y las enfermedades crónicas-degenerativas		,605	,635
D14 – Identificar los componentes de aptitud física relacionada con la salud		,534	,590
% la variancia explicada		57,47	7,46
Autovalor		6,98	0,89

Como podemos observar, los dos factores extraídos explican 64,9% de la varianza de los doce ítems, estando seis ítems agrupados por cada factor. Maroco (2011) sugiere que 50% de explicación es suficiente para considerar que los ítems representan la estructura en análisis, sin embargo otros autores aconsejen un valor no inferior a 60% (HAIR et al, 2005). Por otro lado,

verificamos que la saturación de los ítems en el respectivo factor no fue inferior a 0.56, dejando entrever buenos índices de consistencia interna de los ítems en cada factor (alfas de Cronbach superiores a 0.80).

En el Factor 1 se encuentran los ítems de los contenidos de los componentes de la aptitud física relacionada a la salud. De ahí designamos

por Aptitud Física relacionada a la salud. Los ítems que presentaron mayores medias de concordancia para los docentes e investigadores investigados fueron D2 – Diferenciar actividad física aeróbica de anaeróbica, D5 – Identificar ejemplos de actividades físicas relacionadas a la flexibilidad y D8 – Calcular el Índice de Masa

Corporal. Ese factor obtuvo consistencia interna de $\alpha = 0,91$, significancia de $p \leq 0,01$ para el test T de Hotelling, con valores de la correlación ítem x total corregida (Ritc) arriba de 0.66 y el alfa permanece suficiente al eliminar cada ítem (TABLA 2).

Tabla 2- Análisis descriptiva de los ítems del Factor 1

	Media (escala 0 a 5)	Desvio Padrón	CV%	Ritc	Alfa
si					el ítem fue eliminado
D2- Diferenciar actividad física aeróbica de anaeróbica	3,56	1,072	30,1	,700	,899
D3- Establecer relaciones entre Los resultados de un test físico Y el impacto sobre la salud	3,13	1,059	33,9	,665	,904
D4- Identificar ejemplos de actividades físicas relacionadas a la capacidad cardiorespiratoria	3,38	1,062	31,4	,832	,879
D5- Identificar ejemplos de actividades físicas relacionada a la flexibilidad.	3,50	,967	27,6	,798	,885
D6- Identificar ejemplos de actividades físicas relacionadas a la fuerza y resistencia muscular	3,35	,995	29,7	,843	,879
D8- Calcular el índice de Masa corporal	3,36	1,096	32,6	9,65	,905

La Educación Física, como resalta Nahas (2003, p. 159), debe “Propiciar la adquisición de conocimientos sobre actividad física para el bienestar y la salud en todas las edades”.

En la investigación de Silveira y Silva (2011), la mayoría de los participantes (60%) coincidieron los ítems que trataban sobre el conocimiento de

actividad física en la prevención de varias enfermedades, así como en los resultados de Barros y Silva que indican que más del 50% de los adolescentes participantes de la investigación tuvieron resultados semejantes en el nivel de conocimiento. Balbinotti y colaboradores (2011), afirman que los adolescentes “parecen tener

conciencia de la importancia de la actividad física regular para combatir la obesidad” (2011, p. 391), pues en su estudio, la salud fue el principal motivo para la práctica de actividad física para los adolescentes. Ya para Copetti y colaboradores (2013) propone acciones interdisciplinarias en Educación Física y Ciencias, ya que hay temas relacionados a las dos áreas que pueden ser trabajadas de forma diversificada y amplia. También en ese estudio, los autores señalan que la fase de Enseñanza Básica carece de acciones educativas y formativas sobre actividad física y salud, lo mismo los adolescentes presentando buen nivel de conocimiento entre ese asunto y la prevención de enfermedades y bienestar, para los autores, los adolescentes conocen el asunto, pero no practican.

El Factor 2 presenta ítems sobre los aspectos relacionados con las interpretaciones de los impactos de la actividad física para la salud, designándose por ello Impactos de la actividad física para la salud. Los ítems con mayores niveles de concordancia fueron D7- Deducir sobre los efectos de la actividad física regular sobre la calidad de vida y D 11- Reconocer los efectos de las actividades físicas en el cuerpo. La consistencia interna obtenida fue de $\alpha = 0,86$, significancia de $p \leq 0,01$ para el test T de Hotelling, con valores de la correlación ítem x total corregida (Ritc) arriba de 0,592 y el Alfa permanece suficiente a pesar de eliminar cada ítems (Tabla 3).

Tabla 3- Análisis descriptivo de los ítems del Factor 2

	Media (escala 0 a 5)	Desvio Estándar	CV%	Ritc	Alfa si el ítem fue eliminado
D7- Deducir sobre los efectos de la actividad física regular sobre la calidad de vida.	3,89	1,070	27,5	,664	,833
D10- Establecer relaciones entre actividad física y enfermedades crónicas no transmisibles.	3,31	1,198	36,1	,690	,828
D11- Reconocer los efectos de las actividades físicas en el cuerpo.	3,82	,994	26,0	,716	,825
D12- Identificar los efectos del deporte de rendimiento en la salud de los atletas.	3,28	1,164	35,5	,582	,849
D14- Identificar los componentes de aptitud física relacionada a la salud.	3,19	,984	30,8	,673	,832
D19- Establecer relaciones entre nutrición y desempeño físico.	3,07	1,077	35,1	,592	,846

La importancia del conocimiento sobre salud y sus impactos en el estilo de vida activo y prevención de dolencias es evidenciada en varios estudios. Serafim, Jesús y Pierin (2010) indican que el conocimiento sobre los hábitos de vida saludables es un factor determinante para el control de la hipertensión en adultos. Entre tanto, en el estudio de Mendes y colaboradores (2010), con sujetos mayores de 20 años, la principal fuente de información sobre la práctica de actividad física, fue la televisión. Seguido por el profesor de Educación Física y el médico. A su vez, Souza y colaboradores (2011) analizando los resultados de intervención que tenían por objetivo potencializar cambios en el estilo de vida alimentaria y de actividad física en escolares, verificaron que la dimensión educacional y de información estaban presentes en las actividades propuestas, por ejemplo, conversaciones, carteles, actividades prácticas y teóricas, dramatización, entre otros. Los resultados evidencian el suceso de esos programas en los objetivos trazados y la relación de la dimensión educacional para alcanzarlos.

Ferreira, Oliveira y Sampaio (2013) señalan que los profesores de Educación Física, participantes del estudio, limitan la percepción de la salud a los aspectos de ausencia de enfermedad. En el mismo estudio hay relatos que el tema de la salud es relacionado con clases teóricas. Sin embargo para Pereira (2011) las clases teóricas y prácticas deben contextualizar los contenidos de la salud, las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Para colaborar en el abordaje de la salud, Rufino y Darido (2013) describen la investigación realizada con alumnos en edad de 12 años sobre la utilización del libro didáctico para tematizar los diversos aspectos relacionados a la salud y a las prácticas corporales. Los resultados, basados en las declaraciones de los participantes del estudio, que habían temas interesantes y que el libro fue atractivo para las discusiones. A partir del momento que el profesor de Educación Física

inicia la orientación a los estudiantes sobre la práctica de las actividades físicas, sobre los conceptos de salud y potencializar la formación crítica de los alumnos, probablemente los adolescentes tendrán autonomía y sentido crítico cuestionador sobre las informaciones que recibirán y las actitudes a ser apropiadas.

Finalmente, en una lógica válida del contenido del cuestionario, apreciando la coincidencia de los investigados sobre evaluación cognitiva de los contenidos relacionados a la dimensión biológica-funcional de la Educación Física, el Factor 1, en una escala de 0 a 10, obtuvo una nota promedio de 6,76 (con CV% = 25,59) y el Factor 2, con 6,87 (con CV% = 24,20). Percibimos por las medias obtenidas de los factores que los docentes e investigadores que participaron del estudio poseen mayor nivel de coincidencia con el Factor Impactos de la Actividad Física a la Salud. Así mismo los índices obtenidos son claramente positivos y valorizan el cuestionario validado en el cuadro de los objetivos de evaluación que se propone. Así en la Tabla 4 describimos los ítems referentes a los contenidos de la Educación Física para la Enseñanza Básica (9° año) en la dimensión biológica-funcional de la actividad física tomando los dos temas en que se subdivide.

Tabla 4- Matriz de referencia en la dimensión biológico funcional de la Actividad Física

DIMENSION II- BIOLÓGICO-FUNCIONAL DE LA ACTIVIDAD FÍSICA	
Tema	Descriptores
Aptitud física Relacionada a la salud	D2- Diferenciar actividad física aeróbica de anaeróbica. D3- Establecer relaciones entre los resultados de un test físico y el impacto para la salud. D4- Identificar ejemplos de actividades físicas relacionadas a la capacidad cardiorespiratoria. D5- Identificar ejemplos de actividades físicas relacionadas a la flexibilidad. D6- Identificar ejemplos de actividades físicas relacionadas a la fuerza y resistencia muscular. D8- Calcular el índice de Masa Corporal.
Impactos de la actividad física a la salud	D7- Deducir sobre los efectos de la actividad física regular sobre la calidad de vida. D10- Establecer relaciones entre actividad física y las enfermedades crónico-degenerativas. D11- Reconocer los efectos de las actividades físicas en el cuerpo. D12- Identificar los efectos del deporte de rendimiento en la salud de los atletas. D14- Identificar los componentes de la aptitud física relacionada a la salud. D19- Establecer relaciones entre nutrición e desempeño físico.

4. Conclusión

La investigación presentó la validación de un conjunto de ítems para la evaluación cognitiva en una amplia escala de los contenidos de Educación Física en la Enseñanza Fundamental en la dimensión biológico-funcional de la actividad física. Los dos factores o temas extraídos fueron: Factor 1 – Aptitud Física Relacionada a la Salud y Factor 2 – Impactos de la Actividad Física a la Salud. Los resultados indican, también que el Factor 1 presenta mayor percentual de varianza explicada, más el Factor 2 tiene mayor nivel de coincidencia de los investigados. De cara a los valores obtenidos a propósito de la validez interna y del contenido, así como de la consistencia interna de los ítems para

los dos factores identificados, podemos asumir que el instrumento ahora validado puede contribuir a nuevos estudios en el área, e inclusive servir de referencia para la elaboración de instrumentos de evaluación del nivel de conocimiento sobre los contenidos de la actividad física y salud. Igualmente, paralelo al diagnóstico de los conocimientos de los alumnos, el instrumento puede servir para evaluar el impacto real de los aprendizajes o de programas de intervención educativa en el campo de la actividad física y su importancia para el área de la salud.

Referencias

BALBINOTTI, M. A. A., ZAMBONATO, F., BARBOSA, M. L. L., SALDANHA, R. P., BALBINOTTI, C. A. A. Motivação à prática regular de atividades físicas e esportivas: um estudo comparativo entre estudantes com sobrepeso, obesos e eutróficos. *Motriz*, Rio Claro, v.17 n.3, p.384-394, jul./set. 2011.

BARROS, F. C., SILVA, M. C. Conhecimento sobre atividade física e fatores associados em adolescentes estudantes do ensino médio da zona rural. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas/RS, v. 18, n.5, p.594-603, Set/2013.

BOCK, A. M. B. Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Campinas, v.11, n.1, p.63-76, jan./jun.2007. ISSN: 16799844 - InterSciencePlace - Revista Científica Internacional Páginas 183 de 243

GUISELINI, M. Aptidão física, saúde e bem-estar. São Paulo: Phorte Editora, 2004.

HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L. T.; BLACK, W. C. Análise multivariada de dados. (5ª ed). Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

HALLAL, P. C., KNUTH, A. G., CRUZ, D. K. L., MENDES, M. I., MALTA, D. C. Prática de atividade física em adolescentes brasileiros. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15 (Supl. 2), p.3035-3042, 2010.

KNUTH, A. G., MALTA, D. C., DUMITH, S. C., PEREIRA, C. A., MORAES NETO, O. L., TEMPORÃO, J. G., PENNA, G., HALLAL, P. C. Prática de atividade física e sedentarismo em brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2008. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 9, p.3697-3705, 2011 ISSN: 16799844 - InterSciencePlace - Revista Científica Internacional Páginas 184 de 243

FERREIRA, H. S., OLIVEIRA, B. N., SAMPAIO, J. J. C. Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a Educação Física escolar: conceitos e metodologias. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 673-685, jul./set. 2013

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.22, n.2, p.41-54, jan.2001.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Revista Motriz*, Rio Claro/SP, v.5, n.1, jun.1999.

GUEDES, D. P. et al. Aptidão física relacionada à saúde e fatores de risco predisponentes às doenças cardiovasculares em adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v.2, n.5, p.31-46, 2002.

RUFINO, L. G. B., DARIDO, S. C. Educação física escolar, tema transversal, saúde e livro didático: possíveis relações durante a prática pedagógica. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, v.21, n.3, p.21-34, 2013.

NAHAS, M. Atividade física, saúde e qualidade de vida. (3ª ed). Londrina: Midiograf, 2003.

PEREIRA, F. M. Procedimentos de ensino de conteúdos cognitivos em aulas de Educação Física escolar. *Revista BioMotriz*. n. 5, nov. 2011.

PITANGA, F. J. G. Epidemiologia, Atividade Física e Saúde. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*. v. 10 n. 3 p. 49-54, Brasília: julho, 2002.

OMS/OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. Doenças crônico-degenerativas e obesidade: estratégia mundial sobre alimentação saudável, atividade física e saúde. Brasília, 2003.

SERAFIM, T. S., JESUS, E. S., PIERIN, A. M. G. Influência do conhecimento sobre o estilo de vida saudável no controle de pessoas hipertensas. *Acta Paul Enfermagem*, v.23, n.5, p.658-64,

2010. MAROCO, J. P. Análise Estatística com o SPSS Statistics. (5ª ed). Pêro Pinheiro: ReportNumber, 2011.

MENDES, M. A., ROMBALDI, A. J., AZEVEDO, M. R., BIELEMANN, R. M., HALLAL, P. C. Fontes de informação sobre a importância da atividade física: estudo de base populacional. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v. 15, n. 3, 2010.

Jose Airton de Freitas Pontes Junior - Aluno de doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista PDSE/CAPES – Proc. nº11512/13-0. Pesquisador-estudante do Núcleo de Avaliação Educacional ISSN: 16799844 - InterSciencePlace - Revista Científica Internacional Páginas 185 de 243

SILVEIRA, E. F., SILVA, M. C. Conhecimento sobre atividade física dos estudantes de uma cidade do sul do Brasil. Motriz, Rio Claro, v.17 n.3, p.456-467, jul./set. 2011.

SOUZA, E. A., BARBOSA FILHO, V. C., NOGUEIRA, J. A. D., AZEVEDO JR, M. R. Atividade física e alimentação saudável em escolares brasileiros: revisão de programas de intervenção. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.27, n.8, p.1459-1471, ago, 2011.

CORREA, I. L. S., MORO, R. L. Educação física escolar: reflexão e ação curricular. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

DARIDO, S. C. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. Revista Motriz, Rio Claro/SP, v.5, n.2, p.138-145, dez.1999.

COPETTI, J., SOARES, R. G., LARA, S., LANES, K. G., PUNTEL, R. L., FOLMER, V. Conhecimento de adolescentes sobre saúde e fatores de risco para doenças e agravos não transmissíveis: sugestão de abordagem interdisciplinar. Revista Ciências & Ideias. v. 4, n.2, jul 2013

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLE, M., COLE, S. O desenvolvimento da criança e do adolescente. (4ª ed). Porto Alegre: Artmed, 2004.

De los autores:

Jose Airton de Freitas Pontes Junior – Alumno del Doctorado en Educación Brasileira de la Universidad Federal de Ceará (UFC), bolsista PDSE/CAPES-Proc.No 11512/130. Investigador estudiante del Centro de Evaluación Educacional (NAVE/CNPq).

Leandro Silva Almeida – Doctor en Psicología por la universidad de Porto. Profesor catedrático del Departamento de Psicología del Instituto de Educación y Psicología de la Universidad de Minho, Portugal.

Nicolino Trompieri Filho – Doctor en Educación Brasileira por la Universidad Federal de Ceará (UFC). Profesor del Programa de Post-graduación en Educación Brasileira de la UFC. Investigador del Centro de Evaluación Educacional (NAVE/CNPq).



Galería

Esperanza Tejada Rada

ARTISTA INVITADA: Esperanza Tejada Rada



Artista Tulueña, estudio decoración, dibujo publicitario y pintura en la Academia de Dibujo y Pintura Profesional en la ciudad de Cali durante los años 70, Se especializó en pintura al óleo, carboncillo pastel y acuarela en Bellas Artes de la ciudad de Santa Marta durante los años 80.

En 1988 se radicó en el municipio de Tuluá donde estudio en la Academia de Pintura y Dibujo de Francisco Gómez, durante 15 años actualmente desarrolla su profesión artística en su hogar.

Ha realizado exposiciones en la Casa de la Cultura de Tuluá y Bogotá, Comfandi y la Alcaldía de Tuluá.



Título: Lulos sobre hojas quemadas traídas por mi padre, Campo Alegre Andalucía Valle del Cuaca.

Técnica: Óleo sobre lienzo.

Dimensiones: Alto 62 cm; Ancho 76 cm.

Fecha: 2004.



Título: Cartuchos amarillos sobre mesa casa esperanza.

Técnica: Óleo sobre lienzo.

Dimensiones: Alto 100 cm; Ancho 70 cm.

Fecha: 2004.





Título: Orquídeas jardín combinan bien los tres colores claros y fuertes.

Técnica: Óleo sobre lienzo.

Dimensiones: Alto 75 cm; Ancho 62 cm.

Fecha: 2004.



Título: Cartuchos amarillos sobre mesa casa esperanza.

Técnica: Óleo sobre lienzo.

Dimensiones: Alto 100 cm; Ancho 70 cm.

Fecha: 2004.





Colección Paisaje Boyacá.

Técnica: Óleo sobre lienzo.

Dimensiones: Alto 26 cm; Ancho 35 cm.

Fecha: 2008.





Título: Entrada a Chancos.
Técnica: Óleo sobre lienzo.
Dimensiones: Alto 60 cm;
 Ancho 80 cm.
Fecha: 2008.



Título: Variedad de Frutas.
Técnica: Óleo sobre lienzo.
Dimensiones: Alto 57 cm;
 Ancho 86.
Fecha: 2008.

Eventos Académicos y Culturales



PROYECTO	X Festival de Juegos Infantiles
ACTIVIDAD	Implementación de estrategias pedagógicas y didácticas en el manejo de niños y niñas de la primera infancia
FECHA	11 de noviembre de 2015
LUGAR	Ciudadela Universitaria-Uceva
RESPONSABLE	Magíster Luz Dary Hincapié Granada Cc: 66.715.868
PARTICIPANTES	80 niños y niñas de Jardines Infantiles
FINANCIACIÓN	Evento subsidiado por los organizadores
OBSERVACIONES	Evento académico realizado por el III semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte.

PROYECTO	The Wod Camp Uceva 2015: Desafía Tus Límites
ACTIVIDAD	Demostración de Habilidades, Destrezas, Fuerza y Resistencia a través del Crossfit
FECHA	29 de Mayo de 2015
LUGAR	Ciudadela Universitaria-Uceva
RESPONSABLE	Magíster Néstor Torres Cc: 14.890.772, Especialista Alejandro Castellanos Cc: 94.368.285 y Licenciado Yamir Mauricio Palacios Cc: 1.116.235.616 .
PARTICIPANTES	64 asistentes.
FINANCIACIÓN	Evento subsidiado por los organizadores.
OBSERVACIONES	Evento académico realizado por el VIII semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte.





DESAFÍO UCEVA 2015

CROSSFIT ECOLÓGICO

Pon a prueba tus destrezas en el Desafío Uceva 2015, en el cuál encontrarás pruebas acuáticas, pedestres, coordinativas y condicionales. Participa de estas actividades recreativas y gana premios con tus amigos.



Cada equipo estará conformado por 5 participantes:

- 2 mujeres y 3 hombres o
- 2 hombres y 3 mujeres



Se entregará certificado de participación, refrigerio y medalla a los primeros lugares y premios de los patrocinadores

6

NOVIEMBRE

2015

6:00 p.m

Coliseo Cubierto "Carlos María Lozano"

INSCRIPCIÓN GRATUITA | CUPOS LIMITADOS

INFORMES

Cel. 3207466029 - 3176355821
email: juanalex17@hotmail.com

Apoya:












ORGANIZA:

VIII Semestre de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física Recreación y Deporte

Ciudadela Universitaria
Carrera 27 A No. 48 - 144 salida Sur
PBX (2) 224 2202 - www.uceva.edu.co
Línea Nacional Gratuita: 018000 96 46 00
Tuluá - Valle del Cauca - Colombia



Institución de Educación Superior
UCEVA
Unidad Central del Valle del Cauca

PROYECTO	FESTIVALES DEPORTIVOS ESCOLARES
ACTIVIDAD	IV Festival Infantil de Minifutbol UCEVA
FECHA	29 de Marzo al 26 de Abril de 2016.
LUGAR	Cancha de futbol de la ciudadela Universitaria.
RESPONSABLE	Magister Néstor Raúl Torres. cc 14890772.
PARTICIPANTES	200 niños y niñas en edad escolar.
FINANCIACIÓN	Sin financiación.
OBSERVACIONES	Organizado por Estudiantes de VIII semestre de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte.



PROYECTO	FESTIVALES DEPORTIVOS ESCOLARES
ACTIVIDAD	Campeonato Departamental de AQUATLON
FECHA	5 de Junio de 2016.
LUGAR	Coliseo cubierto Carlos María Lozano.
RESPONSABLE	Magister Jhon Harold Suarez cc: 14891259 y Alejandro Antonio Castellanos cc: 94.368.285.
PARTICIPANTES	399 asistentes.
FINANCIACIÓN	IMDER Tuluá, Uceva y comité organizador.
OBSERVACIONES	Evento organizado por los estudiantes del Estudiantes VIII semestre de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte.

CAMPEONATO DEPARTAMENTAL DE

ACUA TLÓN




CATEGORÍAS: INFANTIL, MENORES, JUNIOR, MAYORES, RELEVOS, DEPORTISTAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD Y UNIVERSITARIOS

Inscripciones hasta:
Sábado 04 de junio de 2016
Facultad de Ciencias de la Educación
Ciudadela Universitaria

JUNIO 5
de 2016
7:00 a.m

INFORMES: Tel. 2242202 ext. 123 -143
livatri@hotmail.com, wiloso1@hotmail.com
trioctavio@hotmail.com

ORGANIZA: Estudiantes VIII Semestre de Licenciatura
en Educación Básica con énfasis en Educación Física,
Recreación y Deporte.



Ciudadela Universitaria
Carrera 27 A No. 48 - 144 salida Sur
PBX (2) 224 2202 - www.uceva.edu.co
Línea Nacional Gratuita: 018000 96 46 00
Tuluá - Valle del Cauca - Colombia

UCEVA
Institución de Educación Superior
Unidad Central del Valle del Cauca

PROYECTO	Festival de Danzas y Rondas Infantiles
ACTIVIDAD	Concurso Universitario de Salsa y Bachata en Pareja
FECHA	23 Octubre de 2015.
LUGAR	Ciudadela Universitaria-Uceva.
RESPONSABLE	Gustavo Repiso Cruz. Cc:16.344.908.
PARTICIPANTES	240 asistentes.
FINANCIACIÓN	Uceva y el comité organizador.
OBSERVACIONES	Evento académico realizado estudiantes del II semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte.

I CONCURSO UNIVERSITARIO

de Bachata y Salsa en pareja

**VIERNES
OCTUBRE 23**

**CENTRO CULTURAL
"GUSTAVO ÁLVAREZ
GARDEAZÁBAL"**

**HORA
6:30 P.M- 10:00 P.M**

ORGANIZA:
Facultad de Ciencias de la Educación
II Semestre de Licenciatura en
Educación Básica con énfasis en
Educación Física, Recreación y Deporte

Ciudadela Universitaria
Carrera 27 A No. 48 - 144 salida Sur
PBX (2) 224 2202 - www.uceva.edu.co
Línea Nacional Gratuita: 018000 96 46 00
Tuluá - Valle del Cauca - Colombia



Institución de Educación Superior
UCEVA
Unidad Central del Valle del Cauca

PROYECTO	XVI Diplomado en Docencia Universitaria
ACTIVIDAD	Proyecto de Extensión.
FECHA	28 de agosto-12 de diciembre de 2015.
LUGAR	Facultad de Ciencias de la Educación.
RESPONSABLE	Carlos Hernán Méndez Díaz. Cc: 16.363.473.
PARTICIPANTES	24 personas.
DURACION	210 Horas.
FINANCIACIÓN	Ingresos por concepto de matrícula financiera.
OBSERVACIONES	Coordinación Licenciado Héctor Mario Quirama.
PROYECTO	XVII Diplomado en Docencia Universitaria
ACTIVIDAD	Proyecto de Extensión.
FECHA	15 de abril al 23 de julio de 2016.
LUGAR	Facultad de Ciencias de la Educación.
RESPONSABLE	Carlos Hernán Méndez Díaz. Cc: 16.363.473.
PARTICIPANTES	38 personas.
DURACION	210 Horas.
FINANCIACIÓN	Ingresos por concepto de matrícula financiera.
OBSERVACIONES	Coordinación de la Administradora de Empresas Martha Isabel Jaramillo.



PROYECTO	V Congreso Regional de Educación Física, recreación y Deportes.
ACTIVIDAD	La Psicomotricidad en los Procesos de Inclusión Social: Rompiendo Barreras
FECHA	7 de octubre de 2016.
LUGAR	Ciudadela Universitaria.
RESPONSABLE	Licenciado Lohover Duque Sandoval Cc: 16.347.415.
PARTICIPANTES	
FINANCIACIÓN	Recursos propios.



COLABORADORES

ALBEIRO DÁVILA GRISALEZ

adavila@uceva.edu.co

Entrenador de natación END Escuela Nacional del Deporte, Licenciado en Educación Física de la Unidad Central del Valle del Cauca - UCEVA, Especialista en Pedagogía y Didáctica del Entrenamiento END Escuela Nacional del Deporte, Magíster en intervención integral en el deportista de la Universidad Autónoma de Manizales. Integrante Grupo de Investigación Educación y Currículo. Docente tiempo completo de la UCEVA Unidad Central del Valle.

ÁNGELA PATRICIA ARTEAGA

aparteaga2012@gmail.com

Pregrado: Psicóloga (2008), de la Universidad Mariana de Pasto. Posgrado (Maestría) en Neurociencias Aplicadas a la Educación Infantil de la Universidad Finis Terrae de Santiago de Chile, se desempeña como Psicóloga educativa de las Aldeas Educativas en Santiago de Chile.

CARLOS HERNÁN MÉNDEZ DÍAZ

cmendez@uceva.edu.co

Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca-Tuluá, 1997. Especialista en Gerencia Educativa con Énfasis en Gestión de Proyectos de la Universidad Católica de Manizales, 2003, Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales 2013. Docente de Tiempo Completo de la Unidad Central del Valle del Cauca y Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CÉSAR AUGUSTO MAZUERA QUICENO

cmazuera@uceva.edu.co

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca, Magíster en

Intervención Integral en el Deportista de la Universidad Autónoma de Manizales, Técnico en Dibujo y Pintura de la Academia de Arte Francisco Gómez Galindo. Docente hora cátedra de la Facultad de Educación y funcionario administrativo de Bienestar Institucional de la Unidad Central del Valle del Cauca – UCEVA.

GERMÁN ENRIQUE PÉREZ TAMAYO

gperez@uceva.edu.co

Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, estudiante de Maestría en Bilingüismo. Docente del Colegio Salesianos San Juan Bosco y docente catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Unidad Central del Valle del Cauca.

GUSTAVO ADOLFO CÁRDENAS MESSA

gcardenas@uceva.edu.co

Profesional en Ciencias de la Información de la Universidad del Quindío, Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle y Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Con experiencia docente en la Universidad del Valle, Universidad Tecnológica de Pereira e INTEP y en la actualidad docente en las Facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias Administrativas Económicas y Contables de la UCEVA y Jefe de Biblioteca de la UCEVA.

HOLMAN CORTEZANO GARCÍA

holcojuris@hotmail.com

Abogado egresado de la UCEVA, Especialista en Derecho Administrativo de la Universidad Libre, Magíster en Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Javeriana, Diplomado en Gerencia Pública Municipal de la Universidad Santiago de Cali, Diplomado en Docencia Universitaria de la Corporación Universitaria UNICIENCIA, Graduado

en Pedagogía para no Licenciados-Profesionales de la Universidad del Valle y Ex miembro del Consejo Directivo de la Institución Educativa Manuel Antonio Sanclemente de Buga.

JAIME HUMBERTO PARDO GUALTEROS

jpardo@uceva.edu.co

Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, Postgrado en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo de la UNAD, Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Candidato a Doctor en Pensamiento Complejo de la Multiversidad Edgar Morin (Méjico). Desde los 12 años practicante de artes marciales, Karate Do Shotokan, Goyo Ryu y desde 1994 dedicado a las artes marciales Chinas, primer grado de Cinta Negra. 20 años de docencia, con experiencia como profesor en la Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle y actualmente en la Unidad Central del Valle del Cauca y en la Institución Educativa Julia Restrepo.

JUAN ESTEBAN LIBREROS TABARES

Abolicao_buga87@hotmail.com

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca –UCEVA-. Instructor de Capoeira.

JULIÁN DAVID SALCEDO MOSQUERA

judasamo86@gmail.com

Contador Público de la Universidad del Valle – Esp. Revisoría Fiscal y Contraloría Uniremington - Asp. Lic. Historia – Universidad del Valle - (E) Esp. En Ética y pedagogía- Juan De Castellanos (E) Mg. En Gestión Administrativa y Gerencia-UNEA – (E) MBA En Auditoría- UNINI. En la actualidad docente en: Universidad Antonio Nariño Palmira – Universidad Remington Buga y Universidad del Valle Sede Caicedonia.

LIZETH ALEJANDRA GÓMEZ HOYOS

Lialgo347@hotmail.com

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Física Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA, Funcionaria administrativa del Instituto Municipal de Deporte Recreación y Educación Física IMDEREF Trujillo, apoyando el área de gestión administrativa y deportiva, entrenadora de fútbol género femenino categoría sub-17 en el programa fomento y aprovechamiento del tiempo libre. Experiencia en proyectos de investigación: Actividad Física Para la Salud en Adulto mayor de la localidad de Engativá Bogotá con la Facultad de Educación de la Universidad Libre, programa de Hábitos y Estilos de Vida Saludable INDERVALLE, participación en el Proyecto de Prevención sobre peso y obesidad en el Municipio de Trujillo.

LOHOVER DUQUE SANDOVAL

voltaredonda1982@hotmail.com

Licenciado en Educación Física. Especialista en Educación Física de la Escuela de Educación Física Volta Redonda Rio de Janeiro. Coordinador del laboratorio de fisiología del ejercicio UCEVA, Ex juez Panel Nacional de marcha, Federación Colombiana de Atletismo y Profesor Tiempo Completo de la Unidad Central del Valle del Cauca.

MARCO FIDEL SUÁREZ DÁVILA

msuarez@uceva.edu.co

Licenciado en Lenguas Modernas y Magíster en Didáctica del Inglés de la Universidad de Caldas. En la actualidad labora como profesor catedrático de la Universidad Central del Valle del Cauca y es docente titular de la Institución Educativa Julio Cesar Zuluaga. Ha sido asesor de diversos estudios investigativos y monografías en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

MARÍA ELISA ÁLVAREZ OSSA

proelisa@hotmail.com

Licenciada en Ciencias Sociales de la Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA, Magíster en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación – Pontificia Universidad Javeriana, doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA-Universidad de Caldas. Quince años de labor educativa en la Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra, líder del Grupo de Investigación Educación y Currículo, docente de tiempo completo de la Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA, docente programa FORMA Universidad del Valle sede Buga.

MARTÍN EMILIO BUENO TOBÓN

Martinbueno22@hotmail.com

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca –UCEVA-. Entrenador personal del Centro de Acondicionamiento Energym, Buga.

NORA ELIANA GÓMEZ OSPINA

noel-g-o@hotmail.com

Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad del Quindío, Especialista en Orientación Escolar de la Universidad del Quindío. Maestrante en Pedagogía con enfoque socio-cultural, Universidad Católica de Manizales, Diplomada en Docencia Universitaria de la UCEVA y Diplomada en la Ley 1620 de 2013 Sistema Nacional de Convivencia Escolar de la Alcaldía Municipal de Tuluá. Docente de la Institución Educativa Gimnasio del Pacífico, auditora Interna NTC-GP 1000/09 y NTC-ISO 9001/08 de Bureau Veritas Certification, formadora del Proyecto Escuelas Lectoras de la Fundación EPSA – CETSA – Gases de Occidente y Alcaldía Municipal de Tuluá, facilitadora del Proyecto de Autoevaluación, Fortalecimiento y Estándares de Calidad de los Procesos de Protección Integral de UNICEF – Colombia.

ORLANDO BORDA SANTACRUZ

orlando-105@hotmail.com

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca –UCEVA-,

SEBASTIAN BEDOYA HURTADO

sebastian-bedoyaa@hotmail.com

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca –UCEVA-, cinturón negro I Dan Hap Ki Do en la Escuela de Artes Marciales de Hap Ki Do & Yong Moo Do Chong Sin Tok Sury. Entrenador certificado de TRX, entrenador certificado de Stroops. Experiencia laboral como entrenador personalizado.

REGLAMENTO EDITORIAL PARA LAS PUBLICACIONES EN REVISTA ATLETA

TIPOS DE ARTÍCULOS A SER PUBLICADOS

A continuación se plantea un abanico de posibilidades de textos que pueden ser contemplados e incluidos para las publicaciones en las revistas:

1. **ARTÍCULOS DERIVADOS DE LA REVISIÓN DE TEMAS DE INTERÉS DISCIPLINAR.** Documentos que presenten de manera detallada la reflexión sobre un problema de interés disciplinar.

2. **ARTÍCULOS PRODUCTO DE SÍNTESIS DE SEMINARIOS, O PONENCIAS.**

3. **ENSAYOS DE CARÁCTER ACADÉMICO, CIENTÍFICO, CULTURAL Y LITERARIO.**

4. **TRADUCCIÓN:** Traducciones de textos clásicos o de actualidad, transcripciones de documentos históricos o de interés temático para la revista.

5. **CARTAS AL EDITOR.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

6. **EDITORIAL.** Documento escrito por el editor, director de la revista o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

7. **RESEÑA BIBLIOGRÁFICA O CRÍTICA:** documento descriptivo o crítico acerca de la lectura de un libro de publicación reciente. Debe contener: 1) La presentación del libro (nombre y apellido del autor, título de la obra, la ciudad donde se editó, nombre de la editorial, fecha de edición y número de páginas). 2) Importancia del

autor dentro del tema respectivo. 3) Un resumen expositivo del texto reseñado que presente en forma selectiva y condensada los contenidos fundamentales. 4) Un comentario crítico argumentado que exprese la valoración del libro y 5). Conclusiones y recomendaciones finales hacia el lector.

8. **OTROS:** Los Comités Editoriales de las revistas de facultad podrán autorizar la publicación de otro tipo de documento (como ensayos, entrevistas, experiencias significativas, relatos, crónicas) manteniendo el rigor conceptual y la calidades la producción escrita académica.

ESTRUCTURA DE LOS ARTÍCULOS

Una estrategia básica en el proceso de cualificación de las publicaciones es estandarizar la presentación de artículos para lograr coherencia e identidad en su estructura y en esa medida ganar visibilidad y accesibilidad a las redes de divulgación del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y cultural. A continuación se presenta la estructura básica del artículo de mayor circulación en estos medios, sin desconocer que otros textos como la reseña, la crónica, ensayos, poemas, comportan una estructura diferente y deben ser consultadas al momento de su producción:

1. Título: Debe ser corto, sin exceder 15 palabras, usar mayúsculas. No debe contener abreviaturas, paréntesis o fórmulas.

2. Autores: Deben ir después del título, se ordenan de acuerdo con el grado de participación

en elaboración del artículo. Se incluyen los nombres y apellidos completos, indicando los títulos académicos abreviados y la institución a la que pertenecen.

3. Resumen: El resumen no debe exceder quinientas palabras, debe presentar de manera concisa, el tema y los alcances del artículo. En el caso de ser un artículo que presente resultados de investigación, se debe exponer de manera concisa el objetivo general, la justificación, el enfoque teórico empleado, la metodología y los resultados de la investigación.

4. Palabras clave: Son los conceptos claves y articuladores del desarrollo del artículo. Máximo (6). Se ubican en orden alfabético.

5. Introducción: En este acápite se ofrece una información general del contexto, se presenta la tesis o propósito del documento, los enfoques teóricos-conceptuales empleados, el estado actual del tema y la importancia de su realización; igualmente da cuenta de las secciones y eventualmente, de un trabajo futuro en el mismo tema.

6. Las secciones del artículo o cuerpo del documento: en este segmento va la discusión conceptual, los argumentos que desarrollan las tesis y los planteamientos básicos del autor. Estos deben estar apoyados en teorías, referencias bibliográficas, experimentos, trabajos avalados por la comunidad científica, etc. El documento debe organizarse mediante subtítulos, acompañados de tablas, diagramas, gráficos e ilustraciones, conclusiones parciales, etc.

7. Las conclusiones pueden marcarse como un subtítulo o se puede recurrir a los marcadores textuales que indican conclusión (ej: finalmente; para concluir, por último; como colofón, etc.).

8. Bibliografía: Debe corresponder con los textos utilizados para el desarrollo del artículo; se ubica al final del mismo siguiendo los parámetros de las normas APA para libros, artículos, publicaciones

seriadas, normas jurídicas, referencias electrónicas. Mínimo cinco referencias bibliográficas.

9. Las Tablas y figuras deben llevar la numeración, un título, subtítulo si es requerido, y una leyenda explícita.

10. Las fotografías o ilustraciones que se sugieran para acompañar los artículos, deben ir con su respectivo pie de página y en formato JPG de alta definición.

11. Los artículos deben estar digitados en Word, a espacio 1.5, en papel tamaño carta, letra Times New Roman No. 12. La extensión máxima será de doce (12) páginas y mínimo de seis (6), incluyendo bibliografía, con márgenes de por lo menos 2,5 cm. Igualmente, podrán contener un máximo de 5 ilustraciones, si el artículo lo exige. Excepcionalmente podrán usarse notas aclaratorias al pie de página. Cuando se trate de una reseña, la extensión será de cinco páginas, máximo.

ACLARACIONES

- Responsabilidad y aceptación por parte de los autores: El autor debe certificar la originalidad y el carácter inédito del artículo, como también asumir la responsabilidad respecto a la propiedad intelectual al reproducir materiales que no sean de su autoría.

- Los artículos serán remitidos al Comité Central de Publicaciones de la UCEVA.

El Comité Editorial se reserva el derecho de publicación o no de los artículos, previo sometimiento a su consideración por evaluadores internos y externos. Los interesados en publicar en la revista ATLETA, pueden comunicarse a educacion@uceva.edu.co, para ampliar la información y hacer llegar sus artículos.

Comité Editorial



45 AÑOS LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

Atleta

Revista Académica y Cultural



2016