

Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 12: Corporeidad, Movimiento y Educación Física (Tomo II)

Coordinadora: Rose Eisenberg Wieder

414 páginas. ISBN: 968-7542-40-3.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



www.comie.org.mx

CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA, 1992-2004

TOMO II:

ESTUDIOS CUALI-CUANTITATIVOS

coordinadora: Rose Eisenberg Wieder

La
Investigación
Educativa
en México
1992-2002



Coordinación general:

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC

Dra. María de Ibarrola Nicolín
Presidenta

Dr. Felipe Tirado Segura
Secretario

Dr. Mario Rueda
Coordinador general de los estados de conocimiento

Agradecemos el apoyo de:

Facultad de Estudios Superiores-
Iztacala-UNAM

Dirección General de Educación
Normal y Actualización del Magisterio

M. C. Ramiro Jesús Sandoval
Director

Lic. Gisela V. Salinas Sánchez
Directora General

Dra. Guadalupe Mares Cárdenas
*Coordinadora de la Unidad de Investigación
Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y
la Educación (UIICSE)*

Escuela Superior
de Educación Física

Dra. Patricia D. Dávila Aranda
*Jefa de la División de Investigación y
Posgrado*

Lic. Macario Molina Ramírez
Director

Dra. Ma. de la Luz Torres Hernández
Subdirectora Académica

Dra. Patricia Bonilla Lemus
*Jefa del Proyecto de Conservación
y Mejoramiento del Ambiente*

Primera edición, 2007

Edición: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES

Diseño de portada: MORA DIEZ BÍSCARO

© 2007 Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Carretera al Ajusco núm. 24,
Col. Héroes de Padierna, México, DF

ISBN: 968-7542-41-1

Impreso en México

PRESENTACIÓN

La colección de once volúmenes sobre **La investigación educativa en México (1992-2002)**, a la que se agregan ahora dos volúmenes (1992-2004), es el resultado de una de las actividades centrales impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para fortalecer el desarrollo de la investigación educativa en el país.

Como antecedente a estos estados de conocimiento, en 1996 se editaron nueve libros bajo el título de **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa** (COMIE-fundación SNTE) que revisó la producción de la comunidad de investigadores educativos del país de 1982 a 1992. En esa ocasión, algunos de los temas estudiados relacionados con el presente estado de conocimiento se incluyeron dentro de *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, en el apartado Salud, ambiente, educación física, deporte y recreación.

Este segundo estado de conocimiento sobre temas tan interesantes y poco conocidos en el medio académico mexicano, continúa con las revisiones conceptuales y el análisis de la producción realizada en la década anterior, pero no sólo sobre Educación física, deporte y recreación, sino que, en esta ocasión, incorpora motricidad, somática, expresión corporal y sexualidad. Estos campos se conjuntaron bajo la denominación de *Corporeidad, movimiento y educación física*, que no finaliza en 2002 como los otros once textos de la colección pues el grupo no se formalizó sino hasta noviembre de 2001, en ocasión del VI Congreso Nacional de In-

investigación Educativa realizado en Manzanillo. En esa fecha, en conjunto con un grupo de investigadores de la Escuela Superior de Educación Física del DF (ESEF-DF) se decidió continuar con los trabajos para cubrir, en principio, los mismos temas desarrollados para la década de los ochenta. Posteriormente se reunieron colaboradores y coordinadores regionales de las zonas noroeste, centro-occidente y centro-sur.

En la Presentación de los once estados de conocimiento anteriormente mencionados, se reconoció como finalidad el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa (IE), considerándose de manera simultánea otros propósitos:

- Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE.
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones.
- Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones.
- Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
- Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
- Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos.
- Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE.

Los estados de conocimiento se definieron como “el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado”. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. Estos volúmenes conservan ese mismo enfoque y también comparten el conjunto de actividades llevadas a cabo para alcanzar los objetivos perseguidos en todos los casos:

- *Seminarios*: Sesiones periódicas de trabajo en donde se discutieron las directrices y enfoques de los campos temáticos, se analizaron documentos y la redacción final de los trabajos.

- *Reuniones de discusión:* Encuentros académicos para tomar acuerdos sobre el objeto de conocimiento de cada campo e intercambiar información sobre la toma de decisiones de cada grupo de trabajo.
- *Selección e intercambio de material:* Una tarea común consistió en recopilar material bibliográfico a través de índices de revistas de educación y bases de datos, así como rescatar las producciones científicas de casi todo el país.
- *Proyectos colectivos:* Desarrollar investigaciones y/o proyectos de manera conjunta.
- *Seguimiento de actividades:* Procesos de revisión y corrección de los estados de conocimiento a partir de las problemáticas detectadas.
- *Conformación de comunidades de trabajo:* Integración de redes y grupos colegiados, promoviendo la incorporación de nuevos investigadores y estudiantes, a la vez que se articularon actividades de interés.

Por lo reducido del grupo de investigadores en corporeidad, movimiento y educación física se impulsó el crecimiento de redes académicas a través de involucrar a otros participantes tanto por correo como por página electrónicos (www.saludyambiente.com) como en reuniones periódicas y algunos seminarios de trabajo, lo que permitió el intercambio de información y retroalimentación en términos teóricos y metodológicos.

En algunos equipos y temas, al igual que en otros campos, se reconocieron diversas “dificultades” que ya se enumeraron en la Presentación general de la colección, que corrió a cargo del doctor Mario Rueda, presidente del Comité Ejecutivo del COMIE durante 2004 y 2005 y que fue sin duda factor del éxito logrado por los volúmenes que se publicaron entonces, y del impulso dado a los dos que se publican ahora:

- *Diferencias personales:* Desacuerdos sobre posturas, perspectivas, formas de trabajo o enfoques para el desarrollo de los estados de conocimiento.
- *Elaboración y presentación de escritos:* Dificultades en la redacción, en la definición de núcleos temáticos así como una limitada producción y heterogeneidad de productos. Retrasos en la entrega de versiones finales.
- *Ausencia de coordinadores y/o expertos:* En algunas áreas se reincorporaron tardíamente expertos en el campo y en otras se expresó la opinión de poco involucramiento de sus coordinadores.

- *Limitaciones institucionales:* Por la ubicación de los participantes en sus instituciones de procedencia algunos tuvieron que dejar actividades para asistir a las reuniones de trabajo.
- *Inexperiencia de integrantes:* Dada la incorporación de nuevos integrantes que desconocían la dinámica de trabajo en investigación, se tuvo que brindar apoyo y asesoría constante.

Ante las dificultades encontradas, se operaron algunas estrategias:

- *Conciliación en los conflictos:* Se propició el diálogo abierto, la confrontación y negociación entre los miembros en conflicto, llegando a acuerdos mutuos promoviendo, al mismo tiempo, el trabajo en equipo.
- *Apoyo y asesoría:* Orientación del trabajo al interior de los temas en estudio, reasignando tareas, apoyando a los nuevos integrantes en la dinámica de trabajo y manteniendo la interlocución entre los equipos.
- *Revisiones y ajustes al trabajo:* Se efectuaron análisis exhaustivos de los estados de conocimiento revisando y corrigiendo los diversos documentos. Asimismo, se reorganizaron algunos temas para una mejor integración de los documentos.
- *Apoyo financiero:* el grupo encargado de este volumen gestionó y obtuvo una importante ayuda económica por los proyectos e instituciones siguientes:
 - Programa PAPCA. UNAM-Iztacala en el año 2003 clave 7002.
 - Programa extraordinario PAPIIT. UNAM 2004 clave IX305104.
 - Programa PAPIME. UNAM 2006 clave PE300205
 - Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Como en todo, no sólo se referirán trabas también podemos verificar importantes logros:

- 1) Se facilitó la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación, se integró a jóvenes como coordinadores regionales y coautores.
- 2) Se contribuyó a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa, tanto de biología como de educación física. Sus fun-

ciones, entre otras, consistieron en recopilar y analizar el material bibliográfico, elaborar bases de datos, participar en su análisis y en la redacción de documentos.

- 3) Se amplió la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos: desde congresos, escuelas de educación física, conferencias nacionales e internacionales, así como la elaboración de artículos para revistas.
- 4) Por último, si bien no en última instancia, se contribuyó a la consolidación del COMIE como comunidad académica especializada en la investigación educativa pues el trabajo académico es la mejor forma de unir a los integrantes de una organización.

Si bien estos dos textos de *Corporeidad, movimiento y educación física* no tuvieron directamente la participación de un comité académico del COMIE, como el que se constituyó para todos los volúmenes anteriores, se decidió constituir un equipo académico coordinador externo al COMIE y se contó con la asesoría de Ana Hirsch y de Miguel Ángel Jiménez, quienes hicieron valiosas aportaciones para llegar al dictamen favorable a la publicación, así como de Mario Rueda como orientador inicial de los pasos a realizar para su apoyo extemporáneo.

El primer volumen presenta, en esencia, los resultados de los estudios cualitativos nacionales e internacionales en torno a los diversos significados y campos que aborda cada uno de los siete temas estudiados a saber: educación física, deportiva, educación somática, de la motricidad, de la recreación, expresión corporal y educación de la sexualidad. El segundo volumen contiene un panorama internacional de la investigación educativa en dichos temas, así como la situación socioeducativa y política en México frente a la formación para la investigación de los mismos. Como centro de este volumen aparecen la metodología y los resultados del estudio cuali-cuantitativo surgidos del análisis de documentos producidos por autores mexicanos. Para dar un panorama vivencial de la situación frente a la investigación educativa en corporeidad, movimiento y educación física se agregan los resultados de una encuesta hacia los docentes, así como las entrevistas realizadas a expertos nacionales e internacionales sobre la situación actual de la investigación educativa en los siete temas estudiados.

Finalmente, como decía Mario Rueda en su presentación general a la colección, se plantea el logro de los propósitos iniciales, sin dejar de reconocer señalamientos críticos respecto de algunos rubros. Este esfuerzo

promovido por segunda ocasión por el COMIE, reafirma la vocación de servicio de este Consejo hacia la comunidad educativa y consolida el puente de acceso a la investigación de los nuevos actores y temas de interés fundamental para la educación en México. La tarea, a pesar de los obstáculos de todo tipo, que se reflejan claramente y que enfrenta la investigación misma, ha sido concluida. Sin duda otro momento para el balance de lo ocurrido lo constituirá la lectura analítica de los libros producidos, en la que los lectores tendrán la última palabra.

María de Ibarrola
Presidenta del COMIE
2006-2007

ÍNDICE

(TOMOS I Y II)

TOMO I

AGRADECIMIENTOS	19
1. ANTECEDENTES	23
<i>Rose Eisenberg Wieder</i>	
2. INTRODUCCIÓN CONCEPTUAL A CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA	43
<i>Rose Eisenberg Wieder y Alicia Grasso</i>	
3. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA: SIGNIFICADOS Y CORRIENTES	85
<i>María de la Luz Torres Hernández, Macario Molina Ramírez, Gerardo Orellana Suárez, Hilde Eliazzer Aquino López y Arturo Guerrero Soto</i>	
4. EDUCACIÓN DE LA MOTRICIDAD	179
<i>Arturo Guerrero Soto</i>	
5. EDUCACIÓN PARA LA RECREACIÓN	237
<i>Hilde Eliazzer Aquino López</i>	
6. EDUCACIÓN SOMÁTICA	281
<i>Yván Joby, Alicia Grasso y Fernando Ortiz-Lachica Compilación, integración y adaptación por Rose Eisenberg Wieder</i>	
7. EDUCACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL	341
<i>Rose Eisenberg, Alicia Grasso, Eréndida Bringas y Mirta Blostein</i>	
8. LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD PROFESIONAL, NECESIDAD IMPOSTERGABLE EN MÉXICO	383
<i>Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson</i>	
9. CONCLUSIONES GENERALES: AVANCES, DIFICULTADES, RETROCESOS Y PERSPECTIVAS SURGIDAS DE LOS ESTUDIOS CONCEPTUALES	407
<i>Rose Eisenberg Wieder, María de la Luz Torres Hernández, Macario Molina Ramírez, Arturo Guerrero Soto, Hilde Eliazzer Aquino López, Gerardo Orellana Suárez y Alicia Grasso</i>	

TOMO II

AGRADECIMIENTOS	21
PRÓLOGO AL TOMO II	25
<i>Rose Eisenberg W.</i>	
1. ANTECEDENTES	29
<i>Rose Eisenberg Wieder</i>	
Introducción	29
El cuerpo en la pedagogía de la formación valoral	31
El movimiento y la corporeidad en la formación de valores en el ser humano	32
Corrientes conceptuales generales en torno al concepto “cuerpo”	32
Primer estado de conocimiento 1982-1992	34
Relación de los campos estudiados con el concepto de “calidad de vida”	34
Factores determinantes de la metodología y los resultados obtenidos	34
Principales retos referidos en 1982-1993 sobre educación física, deportiva y recreativa	40
Segundo estado de conocimiento (1992-2004) (educación física, deportiva, de la motricidad, somática, recreación, sexualidad y expresión corporal)	41
Conformación del grupo responsable	41
Principales complicaciones logísticas y metodológicas y soluciones encontradas	42
Referencias bibliográficas	46
Bibliografía sobre educación física, deportes y recreación	47
2. INTRODUCCIÓN CONCEPTUAL A CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA	49
<i>Rose Eisenberg Wieder y Alicia Grasso</i>	
Aspectos conceptuales comunes a los siete campos estudiados	49
¿Qué son este trío de signos convencionales “corporeidad, movimiento y educación física”?	49
La palabra corporeidad	50
Relación corporeidad, cultura y sexualidad	52

Movimiento, corporeidad, soma y movimiento humano	55
El movimiento	55
Relación cuerpo-movimiento-vida, soma y educación somática	56
El movimiento en la evolución de las sociedades	58
Relaciones entre corporeidad, movimiento y educación física	62
El cuerpo o corporeidad en el campo de la educación	62
La educación física	63
Articulaciones y enfoques de la corporeidad con la motricidad y la educación física	63
Educación física, deporte y salud	68
Interfases entre la educación física y la recreación	69
Creatividad, corporeidad, educación física y de la expresión corporal	69
Resumen sobre las corrientes teóricas que estudian al cuerpo	70
Visión del “cuerpo como signo y mercancía en la sociedad de consumo”	71
Discurso que trata “el cuerpo como lenguaje”, como un sistema semiológico, productor de sentido	71
Un tercer bloque teórico habla del “cuerpo como lugar de control y de poder”	71
El cuerpo en el análisis comparado de las culturas	73
Vínculos entre corporeidad, movimiento y educación física con las necesidades humanas: salud y calidad de vida	74
Definiciones de salud	75
Necesidades específicamente humanas y su relación con la calidad de vida	76
Calidad de vida y su relación con las necesidades específicamente humanas	82
<i>Juana Jiménez Férrez y Rose Eisenberg</i>	
Referencias bibliográficas	86
3. PERSPECTIVAS INTERNACIONALES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ÁREAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA	91
<i>Rose Eisenberg Wieder y Arturo Guerrero Soto</i>	
Introducción	91
Primera parte. Norteamérica: panorama de la investigación educativa en educación física y deportiva	92
<i>Rose Eisenberg Wieder</i>	

Investigación sobre la eficacia de la enseñanza	93
Primera etapa: predominio del paradigma “proceso-producto”	96
Segunda etapa: paradigma de las “variables mediadoras”	96
Tercera etapa o paradigma ecológico	98
Europa: la investigación pedagógica en actividades físicas y deportivas	102
Ejemplos de temas estudiados	102
Paradigmas utilizados con mayor frecuencia	103
La investigación sobre la enseñanza	104
Conclusiones	110
Latinoamérica. Paradigmas de investigación en educación física en países hispanoparlantes	110
Referencias bibliográficas	113
Norteamérica	113
Europa	114
Latinoamérica	117
Segunda parte. Síntesis de investigaciones realizadas por autores internacionales de la investigación educativa en educación física	118
<i>Arturo Guerrero Soto</i>	
Linda Bain	118
Wolf-Dietrich Brettschneider	119
Manuel Gomes Tubino	120
Risto Telama	121
Paul Schempp	122
George Sage	124
Ronald Feingold	125
Len Almond	126
Karen DePauw	127
Tom Martinek	127
John Cheffers	128
Marc Durand	129
Judith Rink	129
Resúmenes	130
Hebert Haag	131
John Cheffers	132
Ken Hardman	132
Daryl Siedentop	134
Marcos Onofre	135

Keh Nyit Chin	136
Mary O' Sullivan	136
Miguel González Valcero	137
Marc Cloes	138
Stephen Silverman	138
Paul Godbout y Pauline Desrosiers	138
Marielle Tousignant	139
Francisco Carreiro Da Costa	139
Risto Telama, Heimo Nupponen y Xiaolin Yang	140
Síntesis de investigaciones de otros autores relevantes	141
Bart Crum	141
Manuel Vizuete	143
Luis Jaramillo	146
Luis Guillermo Jaramillo y Pedro Aníbal Yanza	147
Héctor Trujillo	149
Marcelo Olivera Cavalli	150
Referencias bibliográficas	151

4. MÉXICO: HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN TORNO AL MOVIMIENTO HUMANO Y SUS VÍNCULOS CON LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	153
<i>Rose Eisenberg Wieder, Miguel Ángel Jiménez Fuentes, Rosa Nidia Rivera Gómez, Robertino Albarrán Acuña, Maribel Ponce Milla, Arturo Guerrero Soto, Hilde Eliazzer Aquino, María de la Luz Torres, Macario Molina, Juana Jiménez Férrez</i>	
Introducción	153
Historia de la investigación en educación física en México y sus articulaciones con la investigación educativa en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física	154
<i>Rose Eisenberg: realización, ajuste e integración de las entrevistas a Abraham Ferreiro Toledano, Rafael Zamudio Urrutia, Cesar Augusto Bravo Barajas y José Luis Ibarra Mercado</i>	
Entrevistas generacionales	154
Abraham Ferreiro Toledano	155
Rafael Zamudio Urrutia	163
César Augusto Bravo Barajas	184
José Luis Ibarra Mercado	187
Panorama general de la evolución las revistas en educación física y su relación con la investigación educativa en México	191
<i>Rose Eisenberg y Luis Felipe Brito</i>	

Introducción	191
Antecedentes: situación de las revistas en el primer estado del conocimiento	192
Sobre la producción y difusión de los escritos	193
Acceso a documentos	193
Evolución de revistas en el segundo estado de conocimiento, 1992-2004	193
Las escuelas normales de México: el contexto de la formación docente en educación física	196
<i>Robertino Albarrán Acuña</i>	
Primera etapa: rompimiento con la tradición de la mística magisterial (1970-1984)	196
Segunda etapa: ingreso con optimismo y desencanto del nivel superior	197
Tercera etapa: retorno a la práctica de la profesión artesanal (1997-2006)	199
Situación de la licenciatura en educación física	200
La quimera de la investigación educativa en educación física: una mirada desde las autoridades, los docentes y los que la ejercen de manera formal	202
Políticas regionales para impulso a la investigación en educación Física: el caso del Estado de México	202
<i>Robertino Albarrán Acuña</i>	
Opciones de titulación de las licenciaturas formadoras de docentes de educación física en Jalisco, la ESEF-Jal y la LCFyD de la UdeG	225
<i>Hilde Eliazzer Aquino López y María Luisa Gómez García</i>	
Políticas de investigación educativa en Baja California	230
<i>Arturo Guerrero Soto</i>	
Políticas estatales hacia la investigación en educación física, 1992-2004. El caso de la ESEF del Distrito Federal	232
<i>María de la Luz Torres Hernández y Macario Molina Ramírez</i>	
Breve reseña del surgimiento del Colegio de Profesionales de la Educación Física, AC	253
<i>Rosa Nidia Rivera Gómez</i>	
Origen	253
Formalización del CODEPEF	254
El trabajo del CODEPEF	256
Limitantes al trabajo del CODEPEF	257
Panorama general de los aspectos político-administrativos de la educación física Mexicana	258
<i>Miguel Ángel Jiménez Fuentes</i>	

Introducción	259
Historia de la administración mexicana de la educación física	259
En el terreno normativo	262
El caso de la educación física en el Distrito Federal	264
Análisis	266
Referencias bibliográficas	271
Sobre el apartado Las escuelas normales de México	271
Sobre el apartado Políticas regionales para impulso a la investigación en educación Física: el caso del Estado de México	271
Sobre el apartado de Opciones de titulación de las licenciaturas formadoras de docentes de educación física en Jalisco	272
Sobre el apartado de Políticas estatales hacia la investigación en educación física, 1992-2004. El caso de la ESEF-DF	273
5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 1992-2004	275
<i>Rose Eisenberg Wieder, Hilde Eliazer Aquino López, Arturo Guerrero Soto, María de la Luz Torres Hernández, Macario Molina Ramírez, Judith Irais Gutiérrez Miranda, María de Lourdes Jiménez Rentería, Vanny Cuevas Lucero, Grisel Rodríguez Reyes, Gisela Santiago Benítez</i>	
Introducción	275
Primera complejidad metodológica: Delimitación e identidad de los campos en estudio	276
Segunda complejidad metodológica: Si considera el campo de la investigación educacional	276
Otros retos enfrentados y resueltos durante la tarea y el trabajo en grupo	276
Metodología de los estudios realizados	277
Análisis cuali-cuantitativo de publicaciones nacionales. El instrumento de análisis	277
Estructura general del instrumento para el análisis documental	278
Datos de identificación del o la analista y revisor (a)	278
Datos de identificación del documento analizado	279
Contenidos del documento analizado	279
Datos sobre si se realizó resumen analítico y partes del mismo	279
Guía de análisis para escritos relativos al estado del conocimiento sobre la investigación educativa en: educación física deportiva, somática, motricidad, recreación y expresión corporal en México 1992-2003	280
Manual de acompañamiento	289
Logros y problemas en el grupo investigador para el uso del instrumento, del Manual y la página electrónica	339

Entrevistas a expertos nacionales e internacionales sobre la investigación educativa en los temas estudiados	340
Aspectos conceptuales	340
Sobre la investigación educativa a nivel nacional en dichos campos	340
Perspectiva global	341
Análisis cuali-cuantitativo: encuestas a profesores sobre la investigación educativa en los temas estudiados	341
Estudios longitudinales y regionales de títulos de tesis para conocer intereses de los estudiantes	342
Referencias bibliográficas	342
6. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS CUALI-CUANTITATIVOS NACIONALES	345
<i>Rose Eisenberg Wieder, Hilde Eliazzer Aquino López, Arturo Guerrero Soto, María de la Luz Torres Hernández, Macario Molina Ramírez, Gerardo Orellana Suárez, Robertino Albarrán Acuña, Maribel Ponce Milla, Judith Irais Gutiérrez Miranda, María de Lourdes Jiménez Rentería, Juana Jiménez Férrez, Vanny Cuevas Lucero, Grisel Rodríguez Reyes, Gisela Santiago Benítez</i>	
Introducción	345
Resultados cuali-cuantitativos globales del instrumento de análisis	345
Resultados del estudio nacional cuantitativo	347
Cantidad de documentos encontrados	347
Datos de identificación del documento	347
Contenidos del documento analizado	363
Conclusiones generales del estudio cuali-cuantitativo	383
Con respecto al instrumento	383
Con respecto a la investigación	383
Instituciones, por zonas, para recolectar datos para un próximo estado de conocimiento	385
7. ENTREVISTAS A EXPERTOS NACIONALES E INTERNACIONALES EN LOS SIETE CAMPOS ESTUDIADOS	389
<i>Rose Eisenberg Wieder, Arturo Guerrero Soto e Hilde Eliazzer Aquino López</i>	
Introducción	389
Entrevistas a expertos	389

Entrevistas a expertos en zona norte del país	390
<i>Arturo Guerrero Soto</i>	
Aspectos conceptuales	392
Sobre la investigación educativa en dichos campos	393
Qué investigar en los temas estudiados	399
Entrevistas a expertos de la Zona Centro-Occidente del país	401
<i>Hilde Eliazer Aquino López</i>	
Introducción	401
Formación para la investigación educativa en los campos de corporeidad, movimiento y educación física	403
Avances en la investigación educativa en estos campos	409
Principales limitantes para el desarrollo de la investigación educativa en los campos del estudio	411
Problemas para investigar en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física	414
Cierre	414
Bibliografía	415
Entrevistas a expertos del centro del país y extranjeros	415
<i>Rose Eisenberg Wieder</i>	
Aspectos conceptuales diferenciales	418
Docencia y formación docente	422
Situación de la investigación nacional e internacional en general y en especial la educativa en dichos campos	427
Qué y cómo investigar actualmente en educación física	436
Otras sugerencias	445
La investigación educativa en educación somática y de la sexualidad	446
Educación somática	446
Investigación en educación de la sexualidad	453
8. OPINIÓN DE DOCENTES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA	455
<i>Arturo Guerrero Soto, Hilde Eliazer Aquino López, Gerardo Orellana Suárez</i> <i>Integración: Rose Eisenberg Wieder y Lourdes Jiménez Rentería</i>	
Introducción	455
Resultados de la encuesta a maestros de educación física y entrenadores de la zona noroeste del país	456
<i>Arturo Guerrero Soto</i>	
Pregunta 1	456
Pregunta 2	459
Conclusión general	463

Opinión de algunos docentes de la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco sobre la investigación educativa	463
<i>Hilde Eliazzer Aquino López</i>	
Pregunta 1	463
Pregunta 2	464
Sondeo a profesores de educación física y entrenadores deportivos de diversos estados e instituciones del país	466
<i>Gerardo Orellana Suárez</i>	
Pregunta 1	466
Pregunta 2	467
Algunas conclusiones y propuestas	468
Corolario a los tres estudios	469
9. ANÁLISIS DE TEMAS DE TESIS EN CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA	471
<i>Rose Eisenberg W., Judith Irais Gutiérrez M., Juana Jiménez F., María de la Luz Torres H., Macario Molina R., Hilde Eliazzer Aquino L., Arturo Guerrero, Robertino Albarrán A., Maribel Ponce M. María Eugenia González D.</i>	
Introducción	471
Metodología	472
Tendencias en los documentos para la obtención de la licenciatura: informe recepcional, memoria de experiencia profesional y tesis en la ESEF DF	473
<i>María de la Luz Torres Hernández y Macario Molina Ramírez</i>	
Tesis de licenciatura, 1990 a 2002	475
Programas de posgrado en la ESEF-DF	486
Reflexiones en torno a los alcances, limitaciones y nuevos retos de la investigación educativa en educación física a nivel estatal	488
Estudio comparativo de títulos de tesis de dos momentos de década 1994 y 2004 de la ESEF	490
<i>Rose Eisenberg W., Judith Irais Gutiérrez M., Juana Jiménez F., M. E. González D.</i>	
Objetivo	490
Universo de estudio	491
Metodología	492
Estudio comparado de tesis de 1994-2004 y el segundo estado de conocimiento	492
Algunos aspectos cualitativos	496
Conclusiones	500

Análisis de temáticas de tesis o documentos recepcionales para las licenciaturas en la región noroeste y noreste del país	501
<i>Arturo Guerrero Soto</i>	
Del universo del estudio y las instituciones	501
Los campos de estudio tratados en esta investigación	503
Clasificación por género de los trabajos de titulación.....	505
Niveles educativos a los que están dirigidos los trabajos	505
Clasificación de los trabajos de acuerdo con los sujetos tratados	505
Conclusión	506
Análisis de tesis y otros documentos recepcionales en la zona centro occidente	507
<i>Hilde Eliazer Aquino López</i>	
Universo del estudio	507
Antecedentes de las instituciones de las que proceden los documentos analizados	511
Resultados e interpretación de los documentos de las dependencias visitadas.....	514
Conclusiones del análisis según la institución de procedencia	518
Conclusiones generales	522
Fuentes consultadas	523
Análisis de temáticas de tesis de licenciaturas en la región Centro-sur y Querétaro	524
<i>Robertino Albarrán Acuña, Oliva Maribel Ponce Milla</i>	
Antecedentes.....	524
Forma de acceder a los datos	525
Resultados e interpretación de los documentos obtenidos en las escuelas normales	526
Investigaciones a través de los procesos de titulación	528
Conclusiones	534
Referencias bibliográficas	535
Trabajos en mimeo	536
10. CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS	537
<i>Rose Eisenberg Wieder, Hilde Eliazer Aquino López, Arturo Guerrero Soto, Robertino Albarrán Acuña, Judith Iraís Gutiérrez Miranda, María de Lourdes Jiménez Rentería, María de la Luz Torres Hernández, Macario Molina Ramírez, Gerardo Orellana Suárez, Maribel Ponce Milla, Juana Jiménez Férrez</i>	
Sobre el estudio cuali-cuantitativo nacional	537
Publicaciones	537

Regiones de procedencia documental de los escritos	538
Difusión de los escritos	538
Institución de procedencia del autor	538
Nivel o tipo de educación	540
Estilo del escrito	540
Métodos y técnicas utilizadas	541
Aspectos estructurales	541
Avances en el segundo estado de conocimiento con respecto a las recomendaciones emitidas en el primero	542
Principales resultados y recomendaciones de la investigación educativa en México en los temas relacionados con la corporeidad, movimiento y educación física	543
Sugerencias para la formación en investigación en los saberes tratados	547
Recomendación	551
El Foro Mexicano de Cultura Física (FOMEXCUF)	552
Breve descripción.....	553
<i>Arturo Guerrero Soto</i>	
Misión, visión y objeto del Foro Mexicano de Cultura Física	553
Referencias bibliográficas	556

AGRADECIMIENTOS

ZONA CENTRO OCCIDENTE:

Ana Isabel Díaz Villanueva, Mario Federico Casillas López, Sofía Margarita Morfín Zepeda, María del Carmen Navarro Gutiérrez, Martín Francisco González Villalobos, César Santoyo Muñoz, Cynthia Cristina Orendain Velasco, Gabriela Teresa Félix Pérez, Mauro Alberto Ramos Moreno, Martha Ivette Figueroa del Real, Lucía Rodríguez Guzmán, María Dolores Ramírez Romero, Verónica Vázquez Escalante, Socorro Martín del Campo Ramírez, Rosa Mirey Ramírez Castellano, Rosa María García Saucedo.

Por sus entrevistas:

Francisco González Villalobos, César Santoyo Muñoz, Rubiela Arboleda Gómez.

Ana Isabel Díaz Villanueva, Carlos Javier Prado Mendoza.

ZONA NOROESTE:

Jesús Enrique Mungarro Matus, Benedicta Barrera Hernández, María Jesús Trujillo Hernández, Norma González, Carlos Ignacio Rodríguez, Arturo Chiñas López, Alberto Méndez Hernández, Saúl Castro Verdugo.

ZONA CENTRO SUR:

Lic. Elsa Garciamoreno Santillán, Directora de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” Toluca, Estado de México; Prof. Fernando Zamora Morales, Secretario General del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, por facilitar las salas de usos múltiples del centro recreativo y vacacional IXTAMIL para llevar a cabo dos seminarios de trabajo con los colaboradores nacionales e internacionales.

Ana Cecilia Hirsch Adler (dictaminadora), Miguel Ángel Jiménez Fuentes (dictaminador), Olimpia Puerto Moctezuma, Edgar Linares Domínguez.

Por sus entrevistas a especialistas nacionales:

María de la Luz Torres Hernández, Macario Molina Ramírez, José Luis Ibarra Mercado, Miguel Ángel Dávila Sosa, Yollopil Rincón Rojas, César Bravo, Eréndira Bringas, Hilde Eliazer Aquino López, Arturo Guerrero Soto, Abraham Ferreiro Toledano, Jose Luis Álvarez-Gayou, Blanca Estela Zardel Jacobo, Luis Felipe Brito Soto, Marilupe Campero, Mirta Blostein, Rafael Urrutia.

(Continúa)

Por sus entrevistas a especialistas extranjeros:

Barbara Pieper y Daniel Clenin (Alemania), Víctor Pavia (Argentina), Alicia Grasso (Argentina), Jorge Gomez (Argentina), Jean Pierre Parlebas (Francia).

**UN RECONOCIMIENTO POR LOS APOYOS ECONÓMICOS
APORTADOS:**

POR LA UNAM, A TRAVÉS DE:

Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera para la Formación de Grupos de Investigación (PAPCA), clave de unidad responsable 7002.

Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT). Clave de Proyecto IX305104.

Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME). Clave del proyecto PE3002005.

**POR LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO**

CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA, 1992-2004

COORDINADORA:

Rose Eisenberg Wieder,
*Proyecto de Conservación y Mejoramiento del Ambiente,
Investigación en formación valoral en salud y ambiente
Facultad de Estudios Superiores-Iztacala-UNAM*

AUTORES:

Rose Eisenberg Wieder

María de la Luz Torres Hernández,
Escuela Superior de Educación Física

Macario Molina Ramírez,
Escuela Superior de Educación Física

Arturo Guerrero Soto,
*Sistema Educativo Estatal-Instituto
de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California*

Hilde Eliazer Aquino López,
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio

Juan Gerardo Orellana Suárez,
*Doctorante en Ciencias Políticas-UNAM
Ex entrenador en jefe de de futbol americano-UNAM*

Juana Jiménez Férez,
Facultad de Estudios Superiores-Iztacala-UNAM

Judith Irais Gutiérrez Miranda,
Facultad de Estudios Superiores-Iztacala-UNAM

María de Lourdes Jiménez Rentería,
Facultad de Estudios Superiores-Iztacala-UNAM

Miguel Ángel Jiménez Fuentes,
Presidente del Colegio de Profesionales de la Educación Física

Rosa Nidia Rivera Gómez
Dirección General de Educación Física

Robertino Albarrán Acuña,
*Escuela Normal de Educación Física,
"Gral. Ignacio M. Beteta", Toluca, Edomex*

Olivia Maribel Ponce Milla
*Escuela Normal de Educación Física,
"Gral. Ignacio M. Beteta", Toluca, Edomex*

COLABORADORES, ZONA CENTRO SUR:

Judith Irais Gutierrez Miranda

Vanny Cuevas Lucero

María de Lourdes Jiménez Rentería

Elisa Olivares Santillán

María Eugenia González Díaz

Grisel Rodríguez Reyes

Gisela Santiago Benítez

PRÓLOGO AL TOMO II

En este segundo volumen encontrará una introducción general en los dos capítulos iniciales –que también se incluyen en el primer tomo– con los resultados del estudio conceptual 1992-2004.

En los capítulos 1 y 2 aparece un resumen teórico-metodológico que sirvió de apoyo y donde se desarrolla un panorama general explicando las razones por las que se decidió utilizar los conceptos de *Corporeidad, movimiento y educación física* como áreas de análisis del conocimiento para resumir los siete campos de educación física, deportiva, de la motricidad, somática, de la sexualidad, la recreación y la expresión corporal. En los capítulos 3 a 5 de este tomo el lector encontrará algunas explicaciones o interpretaciones posibles a los resultados de los estudios cuali-cuantitativos documentales, las entrevistas a expertos y los cuestionarios a los profesores

Específicamente, el capítulo 3 despliega la situación internacional en torno a la investigación educativa en educación física, en dos partes: la primera proporciona una visión macro internacional de Norteamérica, Europa y Latinoamérica y la segunda ofrece breves resúmenes de autores considerados relevantes en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física.

El capítulo 4 presenta el escenario nacional mexicano que antecedió y estuvo presente en la década estudiada. Se describen, asimismo, los sucesos

institucionales de formación docente y pedagógica que incidieron en estos campos. Se detalla el contexto sociopolítico y administrativo mexicano; la aparición de la investigación biomédica y cómo se “desprende” la investigación educativa, qué influencia aportan a la enseñanza así como los avatares de la formación docente en investigación en general y en especial en la educativa.

En el capítulo 5 se profundizan aspectos metodológicos y grupales. Se bosquejan los retos operativos y conceptuales enfrentados por los equipos de coordinadores y colaboradores regionales. A su vez, se describen los tipos de estudios tanto cualitativos como cuali-cuantitativos realizados. En especial, se detalla el tipo y partes del instrumento utilizado para el análisis de escritos nacionales sobre los campos estudiados, sus diversos ajustes, aportes y problemas, así como las ventajas y dificultades que ofreció el Manual de ayuda –construido por coordinadores y colaboradores– para homogeneizar los parámetros de análisis documental y motivar la formación en investigación socioeducativa.

En el capítulo 6 se despliegan y se interpretan los resultados obtenidos del principal estudio cuali-cuantitativo que consideró el análisis de los escritos nacionales de investigación educativa durante el periodo 1992-2004 en torno a los siete temas estudiados. En el capítulo 7 se presentan las entrevistas a expertos nacionales e internacionales para explorar, a mayor profundidad, las causas de la precariedad en la investigación educativa y propuestas para mejorarla en los temas estudiados.

El capítulo 8 expone los resultados de las encuestas realizadas a docentes de educación física, con el fin de conocer las diversas perspectivas dentro de la práctica cotidiana con respecto a la investigación en educación física y deportiva.

El capítulo 9 bosqueja los resultados de los estudios comparativos de los temas de tesis de estudiantes de diversas instituciones de formación de docentes en educación física, con lo cual se muestra una visión sobre las tendencias (en la década estudiada) de los temas elegidos para la obtención de algún grado.

Por último, en el capítulo 10 se resumen las conclusiones presentadas en los anteriores capítulos de este segundo volumen y se perfilan perspectivas para un futuro tercer estado de conocimiento.

No quiero dejar pasar esta oportunidad para hacer algunos comentarios adicionales:

- 1) El haber realizado el presente estado de conocimiento en *Corporeidad, movimiento y educación física* de manera extemporánea permitió que se

diera la maduración del equipo de trabajo sin presiones fuertes de fechas, además de que motivó la autogestión para la obtención de apoyos económicos para su publicación en coedición con el COMIE.

- 2) Al igual que en los estados de conocimiento anteriores consideramos fundamental la permanencia del tema de formación de investigadores en especial en las escuelas normales, superiores de educación física y campos asociados, tratando de disminuir la brecha entre investigadores de las normales frente a las instituciones públicas de nivel superior.
- 3) En el tercer volumen en proceso, que aparecerá en 2008, se concentrarán las perspectivas internacionales de la educación somática, tema emergente y de gran relevancia en la actualidad y sus avatares frente a la investigación educativa.

Con estos tres tomos esperamos aportar al lector un panorama más amplio en este campo de estudio. Los lectores tendrán la palabra.

A todos los coordinadores y participantes en el grupo de trabajo, un sentido y merecido agradecimiento por su confianza, orientaciones, tenacidad y, sobre todo, su amistad, que creó un ambiente saludable de convivencia en el trabajo. Asimismo, Un agradecimiento especial al COMIE.

Rose Eisenberg W.
Coordinadora

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES

Rose Eisenberg Wieder

INTRODUCCIÓN

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC (COMIE) ha impulsado, desde 1995, la elaboración de los **estados de conocimiento**, lo que entendemos como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación, durante un periodo determinado. El que nos permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.¹

Para los efectos de este estudio,² la **investigación educativa** (IE) será la propia de las diversas disciplinas o competencias en cuanto a lo que éstas

¹ Definición tomada del Consejo Mexicano de Investigación Educativa <http://www.comie.org.mx/principindic.html>, fundado entre 1994 y 1995, es una asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación. Tiene carácter voluntario y se sostiene gracias a las aportaciones de sus miembros y a la distribución de sus publicaciones.

² Cabe hacer una aclaración pertinente previa definición de investigación educativa que utilizaremos en esta investigación. Retomando a Lifshitz (1993), existen dos tipos de investigaciones relacionadas con el proceso educativo. La primera se llama “investigación educacional” y se realiza alrededor de los problemas de la educación. En cambio para Lifshitz, en la “investigación educativa”, el adjetivo “educativo” significa lo que educa o sirve para educar. Es decir las tesis que se realizan en cualquier profesión sea de tipo humanístico, biomédico, técnica o de corte físico-matemática entre otros, son ejemplos de investigación educativa que

consideren como su objeto directo o indirecto de estudio (Latapí, 1990) sobre la educación.

Existen autores (Lifshitz, 1993:58-62) que proponen utilizar el término “investigación educacional” en lugar de educativa, ya que ésta corresponde al proceso utilizado para formar, en la licenciatura, a todo candidato a investigador en cualquier temática. Lifshitz explica que las tesis que realizan los alumnos en distintos niveles escolares son ejemplos de investigación educativa, es decir, se educan para investigar, mientras que la mayor parte de los contenidos que investigan sobre la educación, caben dentro de la connotación de “investigación educacional”. Davini *et al.* (1990) definen a la “investigación educacional” como “un proceso de análisis e interpretación sistemática acerca del fenómeno educativo dentro de la dinámica contradictoria de las instituciones enmarcadas en un contexto histórico-social determinado”.

Sin perder de vista el carácter interdisciplinario, intercientífico e interprofesional de la investigación educativa –y reconociendo los debates en torno al concepto, a los parámetros para calificarla y los diversos paradigmas en la que puede apoyarse– decidimos adoptar la postura siguiente:

[...] consideramos que el analizar productos de la IE implica tener esquemas conceptuales y marcos teóricos plurales, dinámicos y abiertos a diversas corrientes de pensamiento e investigación existentes y a la evolución misma de la investigación educacional.

Dado que en diversas bases de datos sobre los siete temas investigados, pueden aparecer otros tipos de investigaciones no educativas, es fundamental aclarar que **el universo** para este estado de conocimiento comprendió documentos que tratan de estudios o investigaciones en torno a prácticas educativas, sus representaciones, sus instituciones, el aprendizaje, la enseñanza, sus metodologías de trabajo, hasta los sistemas e ideologías educativas, la formación, la relación de la educación con la sociedad, el poder, la economía, etcétera.³

permite al estudiante el aprendizaje de los procesos de investigación y se “educa” en ellos. Aunque conscientes de esto, dado que el uso general que se le ha dado a la investigación “educacional” (en el sentido de Lifshitz) es de “investigación educativa”, preferimos continuar usando dicho término.

³ Hemos señalado en negritas el universo que comprende la investigación educativa, para ayudar que el lector comprenda que no se incluyen aquellos escritos que contengan investigaciones de tipo biomecánico, ergonómico o biomédico sin vínculos con los procesos educativos y formativos en los campos de conocimiento en estudio.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa ha agrupado las temáticas en diversas áreas del conocimiento; en el actual (segundo donde entra el tema) se ha ubicado dentro del área 11 denominada *Educación y valores* y comprende el análisis de escritos de investigación educativa producido en México en los campos de la **educación física, deportiva, de la motricidad, somática, de la sexualidad,⁴ recreación y expresión corporal.**

Con la finalidad de abreviar este nombre tan extenso, para los fines de su publicación lo hemos reducido al de **Cultura del movimiento, la corporeidad y educación física**, conceptos que se explicarán en esta introducción pero que se desarrollan en mayor detalle en el segundo capítulo de este volumen.

El cuerpo en la pedagogía de la formación valoral

Schmelkes (1997:57-74) apoyándose en Donoso (1994) subraya lo relevante de la pedagogía del cuerpo y enlista los siguientes puntos a tomar en cuenta para la construcción de esta pedagogía:

- de la interdisciplina
- pertinente
- para la acción
- para la resolución de conflictos
- de la pregunta
- **del cuerpo:** se ha olvidado el cuerpo y la educación valoral no puede descuidar su importancia. El respeto de mi propio cuerpo es un aprendizaje que me lleva al respeto del cuerpo de los demás, y de éste al respeto de la naturaleza en su conjunto y a la sociedad como cuerpo colectivo
- de la responsabilidad
- de la integración
- del consenso.

⁴ En relación con el tema Educación de la sexualidad, sólo se desarrollan en el primer tomo sus aspectos conceptuales. Esto se debe a que la inclusión de dicha temática en la presente investigación se dio a fines de 2005 cuando estaba por finalizar el estudio cuali-cuantitativo (segundo tomo). Posterior a un encuentro fortuito con el experto en el tema Juan Luis Álvarez-Gayou, se logró que aceptara participar en los aspectos conceptuales y proporcionar una lista bibliográfica de autores mexicanos sobre el tema que aparecen en la página www.saludyambiente.com.

El movimiento y la corporeidad en la formación de valores en el ser humano

Una característica fundamental de “lo viviente” es que se encuentra en movimiento. El ser humano es un cuerpo (también llamado soma, que designa en una palabra la unión mente-cuerpo) en movimiento que integra, de manera absoluta, lo pensado y sentido en su corporeidad y esto le permite accionar. Dicha integración se cifra de manera absoluta con su corporeidad en: lo escrito, lo verbal, su actuar, etcétera; en la interacción cotidiana de su cuerpo viviente sentido y pensado con su ambiente social, construido y natural.

La educación física, deportiva, somática, motricidad, sexual, recreación y expresión corporal, por nombrar algunos de los campos relacionados con el movimiento humano, tienen en común que estudian y enseñan a pensar en la corporeidad y en el movimiento. Este último puede ser desde el altamente codificado, el que busca ser más natural y auténtico en su expresión hacia otros o hacia sí mismo; y el necesario para nuestra relativa autosuficiencia e independencia, para mejorar o mantenernos como especie en su diversidad de géneros y para buscar mejorar la calidad de nuestra vida cotidiana.

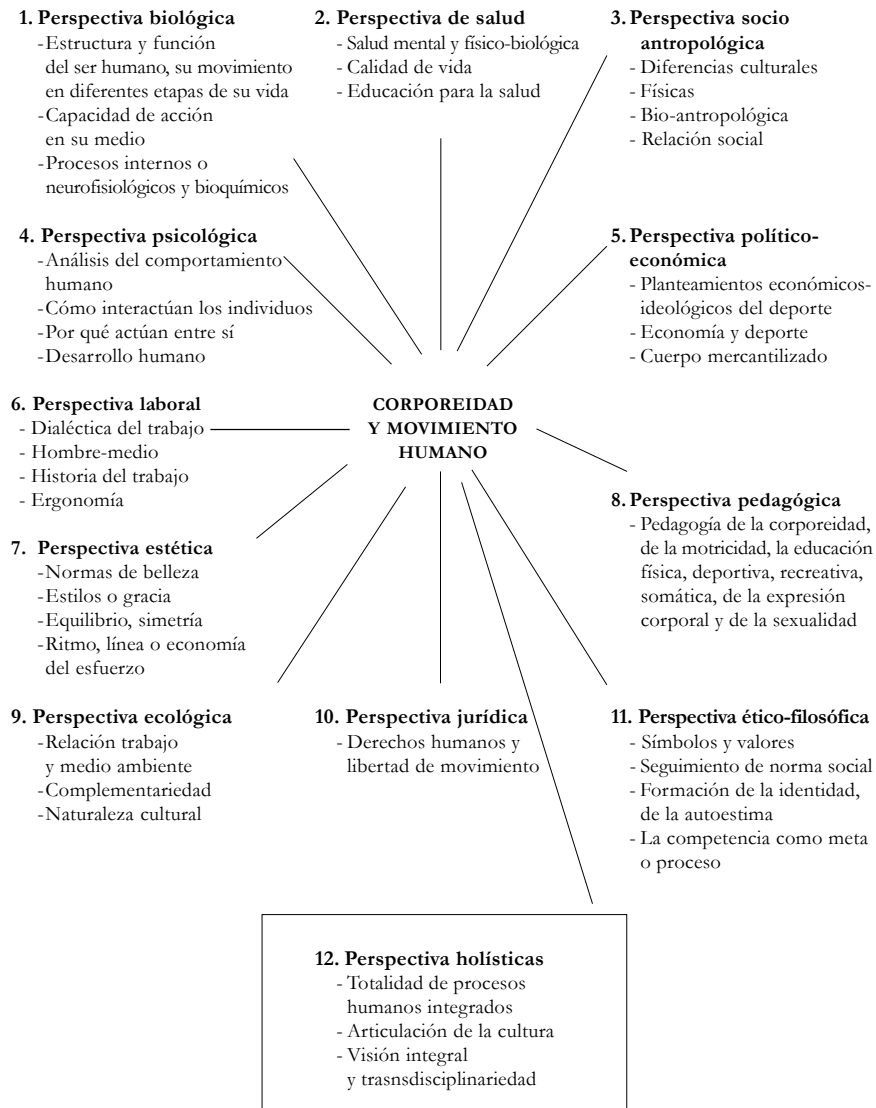
Corrientes conceptuales generales en torno al concepto “cuerpo”

Diversos estudios en torno al concepto “cuerpo” permitieron a Ferrater Mora (1982) resumir las corrientes conceptuales bajo tres perspectivas que el lector podrá encontrar como resultado de esta investigación, el cuerpo como:

1. Un objeto físico que posee propiedades tales que causan, en los seres humanos y en general en los organismos biológicos, impresiones, o estímulos o ambas cosas.
2. La materia orgánica que constituye al hombre y los animales.
3. La materia orgánica que constituye al hombre, el llamado cuerpo humano (la noción de cuerpo ha sido considerada, en relación con la del alma, planteándose el problema cuerpo-alma, o cuerpo espíritu, cuerpo psique, cuerpo-mente, etc.).

Si bien en el segundo capítulo se explica con detalle los fundamentos del nombre “corporeidad, movimiento y educación física”, en el cuadro 1 bosquejamos un panorama general sobre algunas de las articulaciones disciplinarias e interdisciplinarias del movimiento humano.

CUADRO 1
ALGUNOS ENFOQUES DEL ESTUDIO
DEL MOVIMIENTO Y CORPOREIDAD HUMANAS



PRIMER ESTADO DE CONOCIMIENTO 1982-1992

Presentamos una síntesis de los resultados del primer estado de conocimiento (ubicado en el área de procesos de enseñanza-aprendizaje) en los campos de la salud, el ambiente, la educación física, deportiva y recreativa en México 1982-1993, obtenidos en 1993. Realizado por invitación del Centro de Investigaciones Avanzadas (CINVESTAV-IPN) y publicado en 1995 como parte de la colección *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa* por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Fundación SNTE para la cultura del Maestro (Eisenberg *et al.*, 1995:131-260).

En él se llevó a cabo un análisis de escritos nacionales y algunos internacionales, producidos entre los años 1980 a 1993, que abordaron temas de investigación educativa relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en tres grandes campos del conocimiento: salud, ambiente y educación física, deportiva y recreativa.

Relación de los campos estudiados con el concepto de “calidad de vida”

Los tres campos del conocimiento anteriormente explorados tuvieron, como denominador común, el manejo de contenidos relacionados con la búsqueda o conservación de una “buena calidad de vida humana” que tiene que ver con el contexto social y cultural histórico-geográfico de la región donde se determine. El concepto “calidad de vida” sustituye al de “nivel de vida” que se relaciona, fundamentalmente, con el “tener” y el primero con un delicado balance entre el tener, el ser, el estar y el hacer.

Factores determinantes de la metodología y los resultados obtenidos

En cada uno de los tres campos se desarrollaron dos tipos de estudios: uno cualitativo y otro de tipo cuali-cuantitativo. A continuación exponemos una síntesis de los aspectos más relevantes del cuali-cuantitativo y un resumen general de lo realizado en el estudio cualitativo con algunos de sus resultados. Para mayor información ver Eisenberg *et al.* 1995 (131-260).

La procedencia del grupo de investigación que participó, motivó que los bancos bibliográficos revisados pertenecieran, por lo general, a las instituciones de educación superior donde laboraban. Razón que explica, en parte, por qué los resultados están más centrados en los procesos de for-

mación profesional; por otro lado encontramos en ese momento que, en los niveles educativos básico, medio y medio superior, así como en la educación no formal y la popular se realiza poca investigación sobre las tres grandes temáticas analizadas.

Para el **estudio cualitativo** se realizó un análisis documental donde se identificaron algunas de las posturas principales y/o problemas encontrados en cada una de las tres temáticas en cuanto a que:

- Existe una amplia diversidad conceptual para definir los términos de: salud, ambiente y educación física, deportiva y recreativa.
- La resonancia de estos problemas conceptuales es la diversidad encontrada en la definición de los saberes o contenidos de estudio y las formaciones técnicas o profesionales que los trabajan.
- Se describen los principales logros y/o problemas educativos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con algunos autores.
- Se resume, de manera general, el contexto educativo mexicano que predominó alrededor y dentro de la década en estudio.
- Se mencionan las condiciones institucionales para la realización de la investigación educativa que predominaron en el periodo analizado.

A continuación daremos algunos resultados relevantes que encontramos en ese momento centrándonos, preferentemente, en aquellos correspondientes a educación física, deportes y recreación.

Para el **estudio cuali-cuantitativo** y el análisis de los escritos encontrados, el grupo de investigadores creó un instrumento que exploró: el origen del documento, su contenido temático y su estructura general. Éste fue aplicado a **137** documentos del área de la educación física, deportiva y recreación. La metodología y los resultados obtenidos estuvieron influidos tanto por las características de los investigadores del grupo, como por los retos operativos y conceptuales enfrentados, los cuales resumimos a continuación.

Retos operativos:

- 1) La cantidad y amplitud de las temáticas analizadas. La invitación inicial a participar fue para realizar el estado de conocimiento en el campo de la salud; dos meses después surgió la necesidad de trabajar el de ambiente y tres meses después el de la educación física, deportes y recreación.

- 2) La abundancia del material bibliográfico recuperado en virtud de la diversidad de disciplinas que abordan las temáticas en estudio.
- 3) La escasez de recursos humanos altruistas y con tiempo disponible para llevar a cabo el análisis de dicho material y el periodo de 10 meses para finalizarlo.

Problemas conceptuales

Generales, propios del campo de la investigación y los específicos de la investigación educativa:

- a) La ambigüedad en torno a los parámetros para considerar a un escrito como científico y qué estilos literarios son considerados científicos.
- b) La diversidad en la caracterización de lo que se considera investigación educativa y sus paradigmas, así como qué y cuáles son los elementos a analizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Área donde el grupo coordinador de todos los estados de conocimiento decidió que deberían estar incluidas las tres grandes temáticas.

Específicos que dificultaron el análisis de los contenidos y demás elementos del proceso de enseñanza aprendizaje en las tres áreas investigadas:

- a) La diversidad conceptual de los términos: salud, ambiente, educación física, deportiva y recreativa, derivados de la propia evolución epistemológica de dichos campos y de los grupos de investigadores que las abordan.
- b) La gran variabilidad institucional en la selección de cuáles saberes multidisciplinarios e intercientíficos (procedentes de las ciencias sociales, naturales y técnicas) forman parte de cada una de las temáticas en estudio. Diversidad que incide en el recorte que sufren estos saberes para su traducción a contenidos a trabajar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) La dificultad de identificar cuáles materias abordan dichos contenidos a nivel básico, medio y medio-superior y superior (en planes tradicionales y modulares) y cuáles serían las profesiones que se ocupan del campo de la salud, del medio ambiente y de la educación física, deportes y recreación a analizar en este estudio.

Por todo lo anterior, como en el primer estado de conocimiento se trató de dar cuenta de varios campos del saber y no de disciplinas específicas, el estudio se

dividió en dos partes: una cualitativa referida especialmente al saber mismo de la tríada: educación física, deportes y recreación y otra cuali-cuantitativa que analiza puntos específicos que se explican más adelante.

Si bien durante el primer estado de conocimiento, nunca nos preguntamos por qué esta tríada, al investigar su origen, un colaborador (Arturo Guerrero Soto)⁵ de este segundo estado de conocimiento pudo explicar las razones de la misma.

La relación entre educación física, deporte y recreación se une con la finalidad de globalizar los términos de diferentes áreas del movimiento. Se integran a un concepto unificado de desarrollo de actividades físicas en beneficio del bienestar individual y social del ser humano pero, al mismo tiempo, se diferencian para situarse en ámbitos de acción e intervención específicos.

La tríada fue surgiendo en la medida en que algunos organismos internacionales las consideraron como parte vital para el desarrollo humano; con una clara tendencia hacia el desarrollo de habilidades físicas-motrices-deportivas y actividades de utilización positiva del tiempo libre.

Esta utilización tiene un origen variado: intervinieron, en mayor o menor grado, los movimientos realizados a nivel mundial por la Federación Internacional de Educación Física (FIEP) como asociación civil sin tener una posición oficial. El nombre surge de la influencia de la Alianza Americana para la Salud, Educación Física, Recreación y Danza (CAHPERD) y el Consejo Internacional en Salud, Educación Física, Recreación y Danza (ICHPERD), la Asociación Canadiense para la Salud, Educación Física, Recreación y Danza (AAHPERD), entre otras agrupaciones. En diversos países (Estados Unidos, Argentina, Canadá, México) se incluyó esta tríada como parte del currículo y de las prácticas profesionales de los profesores de educación física. Cabe hacer notar que en México el área de salud se separa, de manera inconcebible, de estos conceptos; sin embargo en Estados Unidos y Canadá está integrada y se agrega el área de la danza. Mientras en Europa se integra salud, educación física y deporte, y se excluye totalmente a la recreación.

Educación física

En este sentido es la FIEP, en el *Manifiesto mundial sobre educación física* (1970),⁶ donde marca la pauta que la educación del movimiento corporal es a través

⁵ El doctor Arturo Guerrero trabaja en el Sistema Educativo Estatal Baja California, como jefe de sector de Educación Física, en Rosarito BC.

⁶ FIEP, para mayor información consultar http://www.terra.es/personal4/fiep-cat/manif_es.html

de la educación física y describe que el objetivo primordial es contribuir a la acción educativa, reconociendo que la expresión de las actividades físicas ha sido usada para designar los movimientos humanos y que son el medio natural de la educación física.

Posteriormente, en la reunión de ministros de educación física y deporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia la Educación y la Cultura (UNESCO) (1976) definen a la **educación física** como el elemento fundamental de la cultura por el cual se actúa en la formación integral de niños, jóvenes y adultos. En 1978 la UNESCO reconoce en la *Carta internacional de educación física y deporte* que ambos constituyen elementos esenciales de la educación permanente en el sistema global de educación y que, como dimensiones fundamentales de la educación y la cultura, desarrollan las aptitudes, la voluntad y el autodominio de cualquier ser humano, favoreciendo su integración en la sociedad, contribuyendo para la preservación y mejoría de la salud y una **positiva ocupación del tiempo libre**, reforzando las resistencias a los inconvenientes de la vida moderna y enriqueciendo en el nivel comunitario de las relaciones sociales a través de prácticas físicas deportivas.

Para finalizar, la FIEP en el nuevo *Manifiesto mundial de educación física* (2000) expresa que en el mundo contemporáneo, cada vez más el ocio y el entretenimiento se incorporan al estilo de vida, lo que permite a la educación física ofrecer, entre todas las opciones posibles de movimiento, el conocimiento necesario para las prácticas corporales y deportivas, así como actividades de ocio activo a lo largo de sus vidas. Por lo que la educación física, por su concepto y alcance, debe ser considerada como parte del proceso educativo de las personas, sea dentro o fuera del ambiente escolar, por constituirse en la mejor opción de experiencias corporales para todas las personas, creando estímulos de vida que incorporen el uso de variadas formas de actividades físicas.

En este manifiesto la FIEP definió los campos y los objetivos de una educación física de calidad, así como su relación con el deporte, el ocio-recreación, la salud, las ciencias y el medio ambiente, entre otros; estableciendo diferencias entre los tres campos en función de sus actividades específicas y resaltando que la educación física es la base alrededor de la cual se realiza toda actividad física, corporal, deportiva y recreativa que debe ser asegurada y promovida durante toda la vida de las personas.

Universalmente se reconoce el carácter de unicidad de la educación por medio de las actividades físicas, la acción física se considera hoy en día como un medio educativo privilegiado, porque compromete al ser en su totalidad. Históricamente el área del movimiento humano ha ido creciendo

con diversas propuestas educativas, con nuevos métodos y técnicas estilizadas que buscan el desarrollo corporal del individuo, pasando por la realización personal en el movimiento y la utilización del cuerpo como vehículo social hasta llegar a los límites del alto rendimiento deportivo y las hazañas que ponen en peligro el propio cuerpo y la vida.

Pues bien, a través de los años se ha originado una confusión generalizada de estos términos ya que se habla indistintamente de uno o de otro, inclusive rebasándose los límites entre ellos y confundiéndolos. De ahí la importancia de definirlos por separado, estableciendo ámbitos de competencia y finalidades aunque, por supuesto, están interrelacionados, les podremos denominar campos del y por el movimiento humano corporal.

Considerando esta tríada, queda establecido en la primera parte de la concepción que la educación física es la base para la enseñanza-aprendizaje del movimiento corporal por lo que, brevemente, definiremos al deporte y la recreación como medios de ésta.

Deporte

Al hablar del término deporte, se le considera un medio para la educación física y se refiere a la educación para el deporte la que desarrolla las cualidades físicas, intelectuales y morales y puede ser llamada de diversas formas: deporte educativo, recreativo, escolar, para todos o para la salud.

La función del deporte como herramienta de la educación física, sería que la educación deportiva sea accesible a la población; que mejore el potencial de desarrollo de las personas, que propicie la integración social y la prevención de influencias nocivas, que evite la discriminación y la exclusión social, que motive a los ciudadanos a adoptar una vida activa en beneficio de su salud y calidad de vida, siendo ésta la consecuencia final de una buena educación física.

Es necesario hablar del otro deporte, el que **no** es educativo, el que **no** está incluido en la tríada, aquel que es reconocido mundialmente como el más grande fenómeno sociocultural de este siglo; tiene una gran capacidad de convocatoria de masas y posibilidades de ser ideológicamente manipulable, debido a intereses de grupos e inversiones económicas; al que en su evolución ha roto las barreras del bienestar humano y la salud. Nos referimos al llamado de alto rendimiento, profesional o deporte espectáculo, el que tiene prioridad económica ante las necesidades urgentes de la población. Este fenómeno ha provocado que sean innumerables las asociaciones internacionales (ONU, OMS, UNESCO, FIEP, EUPEA, CAHPERD, AAHPERD) que recomiendan y buscan conseguir la inversión de prioridades:

lograr que los gobiernos, los responsables sociales y las asociaciones deportivas y privadas emprendan, con energía y perseverancia, esfuerzos más claros en favor de la salud popular en las actividades físicas, recreativas y educativas puestas al alcance de todos en lugar de consagrar lo esencial de su fuerza y tiempo a la gloria e intereses al medir el poder o la fuerza de una nación al producir campeones en el deporte.

Recreación

Desde esta perspectiva a la recreación, como un medio de la educación física, se le considera como la educación para el tiempo libre y el ocio, como la experiencia humana cuya vivencia hace posible la satisfacción permanente de las necesidades del ser humano. Es una actividad consciente, selectiva y placentera que el individuo adopta como una forma de vida, a consecuencia de su participación en su realidad concreta, a través de un proceso de educación para disfrutar del descanso, diversión, renovación de energías físicas, intelectuales, espirituales y desarrollo de la personalidad.

Las actividades recreativas son tan diversas como los intereses del hombre; las técnicas educativas de recreación incluyen los juegos, las canciones y rondas; la iniciación al ritmo, la danza y los bailes populares, la expresión corporal así como las actividades campamentiles y en contacto con la naturaleza. En México en el sistema educativo se ha confundido a la recreación reduciéndola al concepto de juego, sin embargo es mucho más amplio, con campos de acción bien definidos y programas de atención específicos a núcleos poblacionales con diversas necesidades, un ejemplo de ello es Estados Unidos. Mientras en Europa la recreación es una especialidad profesional ligada con el turismo, alejada por completo de los conceptos tanto de educación física como del deporte, aunque éste se emplea como herramienta ligera. En este sentido la recreación es una aplicación comercial del ocio y, por lo tanto, no está centrada en conceptos educativos.

Ahora bien, en México, los profesionales del área de administración del tiempo libre y recreación están definiendo su acción hacia estas tendencias.

Principales retos referidos en 1982-1993 sobre educación física, deportiva y recreativa

Los principales retos en prospectiva que se expusieron en el primer estado de conocimiento en **educación física deportes y recreación** y tomados en cuenta para realizar y compararlos con este segundo (1992-2004) fueron los siguientes:

1. Revisar las causas por las que la investigación educativa está poco desarrollada.
2. Impulsar trabajos que profundicen en los aspectos conceptuales diferenciales y comunes a cada una de estas disciplinas.
3. Analizar la deficiente importancia que se le da a estos temas en el campo educativo en general; sus articulaciones internas y su relación con educación para la salud, el ambiente, la recreación y el arte.
4. Sobre estos dos últimos campos, se hace necesario estudiar las causas de su precaria aparición y validación en los planes de estudio como parte esencial mejorar la calidad de vida y expresión del ser humano.
5. Se recomienda continuar estos estados de conocimiento con la integración de equipos formales de investigadores con apoyos tales que les permitan ampliar el área de búsqueda de publicaciones y profundizar en el análisis inicial.
6. Promover la formación de investigadores en educación, poniendo especial cuidado en la formación para el trabajo en equipo interdisciplinario, intercientífico, interprofesional e interinstitucional, con el fin de acrecentar los vínculos entre sí y con el personal docente y tomadores de decisiones, que permitan asegurar que la investigación educativa tenga impacto **real** en el mejoramiento de la calidad de la educación en México.

Estos retos, fueron el punto de partida para el diseño de la metodología de trabajo para el segundo estado de conocimiento. En el capítulo de las conclusiones generales se describirán aspectos comparativos entre los resultados del primero y segundo tanto en el sentido cualitativo como en el cuali-cuantitativo.

SEGUNDO ESTADO DE CONOCIMIENTO (1992-2004)
(EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTIVA, DE LA MOTRICIDAD, SOMÁTICA,
RECREACIÓN, SEXUALIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL)

Conformación del grupo responsable

Durante el VI Congreso de Investigación Educativa realizado en noviembre de 2001 en Colima, parte del grupo de investigadores coordinadores⁷ de este segundo estado de conocimiento, tuvo la oportunidad de conocerse y conversar sobre el interés conjunto de continuar y concretar estos tres tomos, en los campos de la educación física, deportiva, recreativa y artística, en el periodo comprendido 1993-2001. Debido al interés mutuo y a

⁷ Autoridades de la ESEF del Distrito Federal.

sabiendas que estábamos en retardo con respecto a los tiempos estipulados por el COMIE para el periodo de realización, decidimos iniciarlo y, por otro lado, los temas en estudio tienen importantes vínculos con el área de la educación para la salud y del ambiente, relacionados íntimamente con los problemas que se han vivido en las últimas décadas, tanto a nivel nacional como internacional. No se incluyó en este estudio el campo de la salud porque no encontramos un equipo interesado y el del ambiente ya se había realizado por otro grupo de investigadores (González G., 2003).

Esta investigación abarca el periodo comprendido de 1992 a 2004 y se tomaron como base de referencia las experiencias, retos y resultados obtenidos del primero relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación física, deportiva y recreativa 1982-1992.

Principales complicaciones logísticas y metodológicas y soluciones encontradas

a) Problemas logísticos

- Estar a destiempo de los periodos marcados por el COMIE para realizarlo, es decir comprender desde 1992 hasta 2002. Cuando, precisamente en ese año este grupo inicia sus actividades de investigación; los otros grupos ya estaban publicando los resultados de ese decenio.
- Las cargas de trabajo y las distancias en que se encontraban las instituciones de las que procede el grupo responsable inicial en la zona metropolitana dificultaron los enlaces iniciales. La coordinadora labora en el Estado de México (UNAM Iztacala) y los otros colaboradores en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) ubicado en el Distrito Federal. Sin embargo, esto fue superado con diversos acuerdos y se decidió continuar. Posteriormente se asociaron colaboradoras del Centro de Estudios Educativos AC (CEE). De manera progresiva, fueron adhiriéndose colaboradores de distintos estados de la república, de la zona norte, centro occidente, del Valle de México y en los finales la zona centro sur. Esta última debido a la premura del tiempo no pudo participar en los resultados. La vía electrónica permitió vincularnos de manera virtual, reuniéndonos de manera presencial aproximadamente 13 personas cuando las ocasiones lo permitían.
- A pesar de la animosidad, tres de los colegas, que ayudarían en el tema de la motricidad, recreación y expresión corporal tuvieron necesidad de separarse del grupo, al igual que las colegas del CEE por falta de

tiempo para continuar. A fines de 2005 en el VIII Congreso del COMIE, se incorpora un investigador en el campo de la educación de la sexualidad y se integra, aunque con premura pero no menos importante tema, relacionado con la corporeidad, movimiento y educación física.

b) Resumen de los aspectos metodológicos

Para el primer volumen, donde aparecen los estudios conceptuales en torno a los siete temas mencionados, se realizaron estudios cualitativos conceptuales más amplios que en el de 1982-1992. Se tomaron como referencia autores internacionales y nacionales y se buscaron interacciones y entrecruces entre los siete temas y, a la vez, se incluyeron entrevistas a expertos con el fin de lograr una lectura más amena y vivencial sobre los debates conceptuales presentes.

En el segundo volumen aparecen los resultados de estudios históricos en torno al contexto de la investigación en educación física, así como la metodología del estudio cuali-cuantitativo que consideró el análisis de los escritos nacionales durante el periodo 1992-2004 en torno a los siete temas estudiados. Para este último se renovó y ajustó el instrumento de análisis de escritos cuyos datos fueron incorporados y tratados en el sistema Statistical Product for Service Solutions (SPSS). En el mismo aparece la metodología de las entrevistas a expertos que expusieron las razones de la precaria investigación educativa en dichos temas, sus orientaciones al respecto, así como los temas-problema que sugieren estudiar. Se agregan ensayos comparativos de las tesis de estudiantes de diversas instituciones de formación de docentes en educación física, con el fin de mostrar la evolución de los intereses de quienes realizan un documento recepcional.

En un tercer volumen, que aparecerá a fines de 2007, se presenta la diversidad de vertientes de la educación somática; se realizó un solo volumen al respecto debido a que es un campo de estudio y formación en emergencia y se ha escrito poco al respecto. Para este tercer volumen se cuenta con la colaboración de Yvan Joly, uno de los máximos representantes a nivel internacional de la investigación educativa en educación somática y sus diversas vertientes.

Metodología cuali-cuantitativa

Siguiendo la recomendación del primer estado de conocimiento “de acordar aspectos conceptuales y metodológicos iniciales, pero con visión plural y abierta al debate, que permita orientar, tanto a los académicos como a los

estudiantes, pasantes de diversas profesiones, que colaboran en este estudio de revisión documental”, se decidió mejorar el instrumento de análisis de documentos utilizado en 1982-1992 (Eisenberg *et al.*, 1995:131-260).

Conforme se actualizaba el instrumento se vio la necesidad de crear un *Manual de ayuda al usuario* y, a la vez, presentarlo como una base didáctica para facilitar la búsqueda y el llenado del mismo al aplicarlo en los escritos de investigación educativa encontrados en el periodo 1992-2004, relacionados con los campos de la educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación, sexualidad y expresión corporal. También se trató de motivar a todo estudiante a su actualización en algunos elementos básicos de toda investigación socioeducativa, con énfasis hacia aquellos que se están formando en los campos en estudio.

Límites e identidad de los siete campos estudiados

Los límites e identidad entre los seis campos de estudio han sido, y seguirán siendo, sujeto de amplios debates, algunos de los cuales se reportan en el primer volumen. El uso de estos “conceptos-campo”, fue propuesto sólo a manera de **palabras clave** a utilizar en el momento de hacer revisiones bibliográficas en diversas bases de datos y no pretenden ser los únicos relacionados con la educación en torno al movimiento humano.

El impulsar la inclusión en el estado de conocimiento actual, del tema de la motricidad y expresión corporal fue propuesto por los colaboradores Macario Molina y Luz María Torres, de la Escuela Superior de Educación Física DF. La razón fue que la reforma curricular reciente en los planes de estudio en educación física (2002) toma en cuenta al lenguaje del cuerpo como un elemento fundamental, en íntima relación con la motricidad. Apoyándose en que en la década de los setenta, la psicomotricidad irrumpió en el área de la educación física, bajo un dualismo terapéutico y de la motricidad; esta duplicidad se encuentra en cinco áreas: la expresión corporal; la ludo-motricidad; la psicomotricidad; la iniciación anatómico-deportiva y la fisiología del movimiento y biomecánica. En 1982 la Escuela de Educación Física contaba, también, con cinco áreas: psicopedagógica, deportiva, artística, salud y biomédica, en ese año la expresión corporal comenzó con los profesores Eréndira Bringas, Silvia Angélica García, Fausto Rocha y más tarde Carlos Escalante que aborda al sonido como ritmo corporal, apoyándose en Bernard Aucouturier, Jean Le Boulch, La Pierre, Pick y Vayer, entre otros.

La inclusión de los temas de motricidad y expresión corporal fue posteriormente apoyada tanto por los colaboradores de Ensenada y

Guadalajara: Arturo Guerrero e Hilde Eliazer Aquino, respectivamente. Más tarde se une, temporalmente, Mirta Blostein con el tema de expresión corporal pero por sus ocupaciones no pudo dar un panorama general del mismo. Este fue retomado por la colaboradora de argentina Alicia Grasso que logra bosquejarlo a nivel internacional y la profesora Eréndira Bringas, desarrolla la incorporación de la expresión corporal en la currícula de la ESEF.

El incluir el tema de la educación somática como una vertiente de campo de estudio de la somática, fue motivado por Rose Eisenberg, formada en una vertiente de dicho campo (método Feldenkrais de autoconciencia por el movimiento), tomando en consideración que la educación somática es un campo emergente relacionado con los procesos de la enseñanza aprendizaje a través del movimiento para el desarrollo integral del ser humano. Aunque en este volumen se bosquejan de manera general sus debates conceptuales, se considera que el tercero, que contenga los resultados del presente estado de conocimiento, sea un libro especializado en las conceptualizaciones, vertientes y diferenciación de la educación somática con respecto a la terapéutica somática y que será publicado en 2007.

Universo de estudio de la investigación educativa

Los campos que comprende la IE en las áreas de educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación, sexualidad y expresión corporal, son otra complejidad que se tuvo que enfrentar. Como ya explicamos, para los efectos de este estudio, la IE es aquella propia de las diversas disciplinas o competencias en cuanto éstas consideran a la educación como su objeto directo o indirecto de estudio (Latapí, 1990) y consideramos que el universo de estudio incluye desde las prácticas educativas, sus representaciones, sus instituciones, el aprendizaje, la enseñanza y sus metodologías de trabajo hasta los sistemas e ideologías educativas, la formación, la relación de la educación con la sociedad, el poder, la economía, etcétera, en torno a la conceptualización, educación y formación en los siete temas estudiados.

Lo que es y qué no es investigación educativa en los campos estudiado

Otro problema que han enfrentado los colaboradores fue el identificar cuándo los escritos se refieren a investigaciones educativas en educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación, sexualidad y expresión corporal y cuándo son investigaciones de tipo técnico, biomédico, terapéu-

tico, biomecánico, ergonómico o de campismo, entre otros. En dichos casos fue fundamental el revisar de nuevo la definición de lo que significa la investigación educativa y su universo de estudio y que fueron también un marco de referencia para el primer estado de conocimiento. Cuando no se encontraban vínculos claros con los procesos educativos y formativos mencionados, se consultaba a los coordinadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Davini, M. C.; M. A. Sigaud; Pineda, E. y Roschke, M. A. (1990). "Investigación educacional en los servicios de salud", *Educación Médica y Salud*, Organización Panamericana de la Salud 24-1.
- Donoso, P. (1994). "Las demandas de coherencia de una cultura respetuosa de los derechos humanos", en Magendzo y Dueñas, *La construcción de una nueva práctica educativa: Modalidad de capacitación de profesores en educación y derechos humanos en América Latina*, México: Comisión Nacional para los Derechos Humanos.
- Eisenberg, R., et al. (1995). "Investigación educativa en salud, ambiente, educación física y recreación (1980-1992)", en Waldegg (coord.) *Procesos de Enseñanza y aprendizaje II*, vol. 2, colección La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, México: COMIE/ Fundación SNTE.
- Ferrater Mora, J. (1982). *Diccionario de filosofía*, sexta edición, 4 vols., Madrid: Alianza.
- González Gaudiano, E. y M.T. Bravo Mercado (2003). "Educación y medio ambiente", en Bertely Busquets (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 1, parte II, colección La investigación educativa en México, 1992-2002, México: COMIE.
- Latapí, P. (1990). Comunicación personal, al estar realizando un trabajo académico conjunto.
- Lifshitz, A. G. (1993). "El papel de la investigación educacional para mejorar la educación del médico", *Revista de la Facultad de Medicina*, 36 (1), enero-marzo, México: UNAM, pp. 58-62.
- Magendzo, A. y Dueñas, C. (1994). *La construcción de una nueva práctica educativa: Modalidad de capacitación de profesores en educación y derechos humanos en América Latina*, México: CNDH.
- Schmelkes, S. (1997). "La pedagogía de la formación valoral", en *La escuela y la formación valoral autónoma*, México: Castellanos Editores, pp. 57-74.

BIBLIOGRAFÍA
SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN

- Armstrong, N. y Astrand, P.O. (1997). "Physical education and the promotion of health and well-being in Europe", *European Journal of Physical Education*, 2(2),157-159.
- Beer, D. (1996). "Ideología, posmodernidad y educación física: Debate ausente, ideología presente", *Jornadas Internacionales de Educación Física*, Buenos Aires, <http://www.sportquest.com/revista/efdxtes.htm>.
- Cagigal, J. M. (1978). *Educación básica para una sociedad verdaderamente deportiva*, ponencia en el Congreso Panamericano Educación Física (pp. 5-10), México: Autor.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Center for Disease Control and Prevention (1997). "Promoting lifelong physical activity", *CAHPERD Journal*, 60(2), 7-12.
- Edginton, C. R. (1997). "Managing leisure service: A new ecology of leadership forward the year 2000", *Joperd*, 68(8), 29-31.
- Hudgins, J. L. y O'Connor, N. J. (1997). "Let the surgeon general help promote physical education", *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(8), 61-64.
- FIEP (1970). *Manifiesto Mundial Educación Física*, México: FIEP.
- FIEP (2000). *Manifiesto Mundial Educación Física*, México: FIEP.
- Marcotte, G. (1997). "The future of physical education: a time for commitment", *Journal de L'Association Canadienne pour la Sante L'Education Physique, Le Loisir et la Danse*. 63 (2), 9-11.
- Patterson, S. B.; Anderson, A. y Klavora, P. (1997). "Investigating the relationship between physical development and active living: A review of literature", *CAHPERD Journal the I'ACSEPLD*, 63(4), 4-8.
- Torres G., J. (2000). "La actividad física y su vinculación a la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos/as del siglo XXI", *Boletín Deporte Andaluz*, 37, 44-56.

CAPÍTULO 2

INTRODUCCIÓN CONCEPTUAL A CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA

Rose Eisenberg Wieder y Alicia Grasso

ASPECTOS CONCEPTUALES COMUNES A LOS SIETE CAMPOS ESTUDIADOS

A través de amplias discusiones para encontrar y decidir un título integrador más corto, que simbolizara lo medular de los siete campos de estudio: educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación, sexualidad y expresión corporal, el grupo de autores acordamos que los conceptos de “corporeidad, movimiento y educación física” lograban dicho papel. A continuación argumentamos usos y significados de estos tres conceptos o signos convencionales y, a la vez, bosquejamos sus interfases como la manera en que soportan y se enlazan, en mayor o menor grado, con las siete temáticas estudiadas.

¿Qué son este trío de signos convencionales “corporeidad, movimiento y educación física”?

La palabra es un signo lingüístico, el sonido o conjunto de sonidos articulados que expresan una idea. La palabra escrita corresponde a la representación gráfica de estos sonidos. ¿Cómo interpretar el signo? Si bien la idea de estudiar los sistemas de signos es un fenómeno moderno, uno de los

debates más notables sobre los signos tuvo lugar en el mundo antiguo, entre estoicos y epicúreos, en Atenas. Los griegos se centraron en la diferencia entre *los signos naturales*, aquellos que se dan libremente en la naturaleza como los gritos o movimientos de animales y humanos; y los *signos convencionales*, diseñados específicamente para la comunicación como la lengua oral y escrita.

Los *signos convencionales* que usamos los humanos para comunicarnos acontecen en palabras habladas y escritas, vocablos, términos, gráficos, esquemas, dibujos, líneas, trazos, expresiones, gestos, muecas, ademanes, mímica, señales y otras manifestaciones que representan a un objeto material, a un concepto mental o a una idea abstracta. En el siglo XX la semiótica teorizó sobre signos convencionales, tomando el lingüístico como una diada o entidad de dos caras: *el significante*, o el aspecto totalmente material de un signo, como el sonido de la palabra cuando pasan las vibraciones del aire por las cuerdas vocales en la garganta y *el significado o concepto mental*, como la idea de lo que representa esa palabra.

Definiremos el significado que, para este estudio, representan los conceptos de *corporeidad*, *movimiento* y *educación física* que funcionan como integradores lingüísticos de los siete campos estudiados. ¿Por dónde comenzar? Son infinitas las teorías y reflexiones en torno a que sí, para la vida, lo primero que surgió fue la materia o si fue antecedido por el movimiento. Iniciaremos con el concepto de corporeidad que es nuclear para los de “movimiento” y “educación física”.

LA PALABRA CORPOREIDAD

Cuando hablamos de corporeidad tenemos que situarnos en un signo convencional diseñado para dar significado a una idea sumamente compleja, dado que es el ser humano el objeto material representado y no existe una explicación universal al respecto. Desde su origen la humanidad busca comprender y definir al ser humano, con parciales esclarecimientos filosóficos. Corrientes filosóficas y religiosas establecieron sus principios en la historia desde una comprensión particular, generalmente dualista del hombre.

El ser humano dividido, separado en duplicidades: cuerpo-mente, cuerpo-alma, cuerpo-espíritu da origen a las ciencias que se dedican al estudio en detalle de una condición, una categoría, una característica, un estado, un nivel, un atributo, un aspecto de lo humano. El hombre es considerado ser psíquico, físico, mental, espiritual, orgánico, anímico, gestual, emocional,

motriz, social, etcétera. Y en este desmenuzamiento se compone una ciencia para el estudio de cada fragmento.

Lo corporal queda encerrado habitualmente en el cuerpo y su movimiento, en lo tangible, lo visible; en funcionamientos de sistemas y órganos; en movimientos de aparatos y palancas; constituyéndose en tema de medicina, biología, anatomía, fisiología, derecho, mecánica y otros campos relacionados con la salud, el deporte y la expresión artística. Así emergen infinidad de ámbitos que estudian el cuerpo, tantos, como posturas ideológicas que existen.

Desde todos ellos se analiza, exhaustivamente, la parte del objeto: cuerpo que les compete y por lo común se arriba a conclusiones contrapuestas a la hipótesis dual, surgiendo la necesidad de nombrar al cuerpo de otro modo, con “palabras signo” que den cuenta de significados integradores, incluyentes, globales, abarcadores que completen las parcialidades. El concepto de corporeidad aparece en el marco de la fenomenología –corriente del pensamiento que se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales– cuyo principal representante es Edmund Husserl (1859-1938) quien abrió con sus trabajos un nuevo campo a la filosofía.

En los escritos de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), en la revista *Esprit*, en *La Structure du Comportement* y *Phénoménologie de la Perception* o en la dirección de *Les Temps Modernes* junto con Jean Paul-Sartre, la definición de corporeidad adquiere el significado al que se adhieren la mayoría de los autores contemporáneos: “La adquisición de la fenomenología que más atención merece es la intencionalidad, porque toda conciencia es conciencia de alguien o de alguna cosa”. De hecho, “estamos condenados al sentido” (Merleau-Ponty, 1945:19). Por eso, la conciencia es centrífuga: “desde que haya conciencia, es preciso que algo acontezca para que ella sea conciencia” (Merleau-Ponty, 1945:138). Ella no podrá entenderse, si no es como acto significativo que da y encuentra sentido. Y, si la conciencia desemboca en la existencia, identificándose con ella, no sólo el idealismo y la psicología intelectualista podrán dar interpretaciones, sino también a partir de la intencionalidad existencial debemos descubrir al hombre y el mundo.

Entonces, las esencias, el sentido y el significado del mundo y de las cosas se alcanzan tan sólo a través de la percepción. Así es la fenomenología que se ocupa de las significaciones y de las esencias de las cosas. A su vez, las esencias nos remiten a la percepción, como vehículo de comunicación y diálogo. Urge dilucidar la función específica de la percepción, pues de ella brota:

[...] la significación fundamental, la verdad implícita en la propia existencia, que deberá servir de hilo conductor a toda la reflexión [...]. La reflexión tendrá que estar siempre vinculada a una irreflexión, la objetividad supone siempre una inobjetividad que es justamente su índice existencial, su inherencia histórica y natural; conociéndose como acontecimiento, la reflexión es radical, no pierde de vista su raíz corpórea y, por lo tanto, nunca se absolutiza, nunca transforma la realidad en una totalidad acabada, configurada, perfectamente determinada a partir de una subjetividad autónoma (Cantista, 1984:11-12).

En 1947, ante la *Société Française de Philosophie*, Merleau-Ponty resumió así el concepto de percepción: “Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo” (p. 152). En efecto, “yo no estoy delante de mi cuerpo, *estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo*” (p. 167) asentando los principios de la corporeidad. A lo largo del escrito, lo referente al “cuerpo” lo entenderemos en el sentido de la “corporeidad”, concepto complejo que se irá desplegando en estos documentos.

Relación corporeidad, cultura y sexualidad

La percepción y uso de la corporeidad está determinada por las culturas humanas. Cultura, entendida en el sentido de Harris (1981:164), como los “modos socialmente adquiridos, transmitidos y compartidos de pensar, sentir y actuar por parte de los miembros de un grupo humano”. En síntesis “la parte del ambiente hecha por el ser humano” (Herkovits, 1964) determinada por la situación sociogeográfica y época histórica en que vive.

Para Acuña (2001:31-52), investigador español en la línea de construcción social y cultural del cuerpo en movimiento, es lícito plantear la cuestión de la sociabilidad de nuestro cuerpo puesto que la educación tiende en cierta medida a modelarlo, a formarlo; más exactamente a dar a nuestro cuerpo una determinada hechura de conformidad con las exigencias normativas de la sociedad en que vivimos. El juicio social y, por consiguiente, los valores que éste supone, no sólo condicionan nuestro comportamiento por obra de la censura que ejercen y por los sentimientos de culpabilidad que suscitan (y conjuntamente por los ideales sublimados que proyectan y promueven) sino que, además, estructuran indirectamente nuestro cuerpo mismo en la medida en que gobiernan su crecimiento (con normas de peso o estatura, por ejemplo), su conservación (con prácticas higiénicas y culinarias), su presentación (con cuidados estéticos, vestimentas) su expresión afectiva (con signos emocionales), entre otros.

Acuña sostiene que la gran riqueza de la humanidad radica en la diversidad de formas que se han generado para imaginar, satisfacer necesidades y solucionar problemas o, lo que es lo mismo, en la diversidad cultural. Se refiere al cuerpo como un territorio cargado de representaciones en donde se construyen y deconstruyen imágenes culturales, en donde se deja notar el espacio y el tiempo y se proyectan señas de identidad y alteridad. El cuerpo humano (o corporeidad) como receptor de los acontecimientos sociales y culturales que suceden a su alrededor y además constituyendo una unidad biológicamente cambiante que, en contacto con su entorno, se halla sujeto a significados diversos, importantes para la comunicación social. En ese sentido, las diferencias sexuales entre hombre y mujer no sólo obedecerían a factores biológicos predeterminados, sino también a la influencia de factores sociales y culturales. Si la biología explica las singularidades de sexo, la realidad social y cultural explica la construcción de una identidad diferencial de género (Acuña, 2001:34).

Esta estructuración social del cuerpo, por una parte, afecta a toda nuestra actividad más inmediata y aparentemente más natural (nuestras posturas, actitudes, o movimientos más espontáneos) y, por otra, es el resultado no sólo de la educación propiamente dicha sino también de la simple imitación o adaptación del ser humano con su medio.

Corporeidad y sexualidad

El concepto de sexualidad comprende tanto el impulso sexual dirigido al goce inmediato y a la reproducción, como los diferentes aspectos de la relación psicológica con el propio cuerpo (o corporeidad de sentirse hombre, mujer o ambos a la vez) y de las expectativas de rol social. En la vida cotidiana, la sexualidad cumple un papel muy destacado ya que, desde el punto de vista emotivo y de la relación entre las personas, va mucho más allá de la finalidad reproductiva y de las normas o sanciones que estipula la sociedad (Wikipedia, 2006).

De acuerdo con Romero (1997) la sexualidad humana tiene tres funciones: **erótica, reproductiva y vinculativa o comunicativa**. La función reproductiva (es decir crear otro cuerpo) de la sexualidad humana es la más antigua desde el punto de vista filogenético y la compartimos con los demás animales; pero también puede observarse desde el ángulo social, psicológico y trascendental. La opción de procrear satisface la necesidad de “crear” juntos un nuevo ser humano (que va edificando su corporeidad), una nueva vida, de perpetuarse en el sentido trascendental, de dar “vida a una nueva vida”, para ser mejores como especie (Romero, 1999).

En otras especies animales, el principio biológico para facilitar la supervivencia se relaciona con el número de reproducciones, entre más sean los nacimientos, mejores posibilidades de supervivencia para la especie. Romero señala que en el año 2000 sobrepasamos los seis mil millones de seres humanos y esto no ha significado mejora en el nivel de vida de la humanidad o mayores posibilidades de supervivencia, tal vez lo contrario.

Explica que siglos atrás se le atribuyó a la sexualidad una función predominantemente reproductiva, como si esta fuese la única de la sexualidad humana. El sexo para la pareja tuvo un sentido reproductivo; lo lúdico, recreativo, comunicativo y placentero del ejercicio sexual tenía en las parejas un aspecto secundario, como relegado a un segundo plano y en muchas ocasiones no estaba relegado sino que se negaba su legitimidad. En general culturalmente se espera que hombres y mujeres se unan en pareja y tengan hijos, la sociedad presiona de muchas maneras para que tengan familia, independientemente de que las parejas estén o no preparadas integralmente para ello.

El desarrollo de las prácticas de regulación de la fecundidad ha posibilitado disfrutar de lo hermoso de la ternura, el placer, el amor y la comunicación, mientras que la pareja logra las condiciones emocionales y sociales para tener hijos-hijas, si ésta es su decisión. Las parejas modernas cuentan con mayores alternativas para regular la posibilidad de embarazo, lo cual ha llevado a que la formación de una familia con hijos pueda ser prevista cada vez más como una opción responsable y madura, producto a su vez de un proceso de toma de decisión. En este sentido aún es mucho lo que hay por hacer desde la educación sexual y la planificación familiar.

Educación de la sexualidad

Aunque este tema se desarrolla con mayor amplitud en el capítulo sobre la situación de la investigación educativa en dicho tema, esbozamos algunos vínculos con respecto a la cultura de la corporeidad, la relación de la educación de la sexualidad con la identidad de la persona integral y la comunicación humana, como una de las bases para la trascendencia del ser humano en el planeta Tierra.

Álvarez-Gayou (1979) señala que la sexualidad, presente en todos los seres humanos, está constituida por factores psicológicos, sociales y biológicos inherentes al ser sexual. Explica que, a diferencia de lo que sucede en la mayoría de las especies animales no racionales, en el humano la sexualidad no es un instinto; se trata de un impulso, lo que la hace modificable, controlable e incluso susceptible de un proceso educativo en cuanto a su

vivencia y ejercicio. De ahí se desprende que exista una enorme diversidad de comportamientos, prácticas y valores en distintos estratos de una misma sociedad y en las diferentes sociedades. Este hecho se refuerza si se considera que, algunas personas, por razones diversas, son capaces de llevar una vida casta, sin por ello sufrir daño físico o psicológico alguno, además de que el ser humano parece ser el único que presenta deseo y actividad sexual en cualquier momento de su ciclo hormonal, sea mensual en la mujer o circadiano en el hombre. Por lo anterior se desprende que la sexualidad en el ser humano es susceptible de un proceso educativo.

En cuanto a las denominaciones *educación de la sexualidad* y *educación sexual*, Álvarez-Gayou (2001) prefiere la primera ya que incluye lo biológico, lo psicológico y lo social, mientras que la segunda tiende a constreñirse a lo biológico exclusivamente y por ende es parcial.

La educación de la sexualidad se manifiesta en dos categorías, la *informal* que todos y todas impartimos y recibimos en la cotidianidad, en el seno de la familia, por la influencia de los medios de información, etcétera, y la *formal*, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje con una estructura, un programa, con propósitos y contenidos, en donde existe una relación didáctica docente-educando. De hecho la primera se imparte, es recibida y asimilada por todas y todos, pero con las características básicas de que frecuentemente se basa en mitos, propicia los prejuicios y refuerza roles o papeles genéricos rígidos y estereotipados. La propuesta de la educación formal profesionalizada, en contraste con la informal, es que se fundamenta en información científica, propicia el respeto a la diferencia y flexibiliza los roles de género e incluso busca desaparecer los estereotipos de género (Álvarez-Gayou, 1997 y 1998).

La IE en educación de la sexualidad, trasciende el abordaje exclusivo o predominante de los aspectos eróticos y coitales, además de que permea la totalidad de la vida de los seres humanos. Situación que se aborda con más detalle en el capítulo sobre la educación de la sexualidad, en el tomo I.

MOVIMIENTO, CORPOREIDAD, SOMA Y MOVIMIENTO HUMANO

El movimiento

Tomado en su aspecto más general, significa o es idéntico a todo cambio, a cualquier transición de un estado a otro. El movimiento es un atributo universal, una forma de existencia de la materia. En el mundo no puede haber materia sin movimiento, de la misma manera que no hay movimiento

sin materia. La materia es la base sustancial de todos los procesos que se operan en el mundo; el movimiento separado de la materia, “el movimiento puro” no existe, lo mismo que no existe la energía sin materia (Konstantinov *et al.*, 1977).

Relación cuerpo-movimiento-vida, soma y educación somática

Desde una perspectiva global y no antropomórfica, Hanna (1980) explica que “la vida entró a este mundo en forma de cuerpo” de aspecto sólido, como un objeto físico, porque usaba cierto número de átomos terrestres, igual que cualquier objeto terrestre, “con la radical diferencia de que no se comportaba como una simple colección de átomos”. Se movía independiente, se auto-reproducía y de manera selectiva, intercambiaba sustancias químicas con su ambiente, se mantenía junta como un sistema, además de otras cosas.

“El cuerpo de vida” (*body of life*) como traduciría Hanna al **soma**, se desarrolló a sí mismo en la Tierra, a diferencia de otros cuerpos y sin confundirlos con ellos, se creó el concepto de soma (no confundir con la palabra védica que se refiere a una droga psicotrópica) que en el sentido griego “es el cuerpo viviente en su totalidad”. Los biólogos la utilizan para distinguir todo el cuerpo viviente de un animal con respecto a sus cromosomas. El soma que surgió hace milenios de las mareas del océano. El cuerpo de vida con cuatro dimensiones: altura, profundidad, amplitud y tiempo.

El soma emerge como un sistema que siempre lucha para lograr estabilidad y balance, tarea que toma lugar en el tiempo y nunca es completada. Tanto en sus funciones internas como externas, el soma se autotemporaliza; es decir, se mide y coordina su tiempo en secuencia a manera de un proceso (no estático y sólido). A diferencia de llamarlo cuerpo (que puede sugerir algo estático y sólido), se llama soma y no es un objeto, es un proceso; por ello la vida no es un “qué” sino un “cómo” (Hanna, 1980:8). Para entender el soma y sus procesos, es entender el **cómo** de la vida. Hanna tomó el concepto de soma del griego antiguo que significa “el cuerpo viviente” y somática es el estudio del ser humano como cuerpo viviente. En nuestra cultura cartesiana, hemos identificado el cuerpo con armonía, el cuerpo se ha convertido en objeto físico, en una máquina manejada por un espíritu. Por el contrario, los métodos de educación somática, ven a la persona como una unidad biológica que puede pensar y ser consciente y, por esto, es capaz de autorregularse.

El soma con respecto al ser humano es la persona viviente. Este soma constituye la base de la percepción de nosotros mismos y sólo a través de la modificación de este soma, de la educación somática, podemos conocer e

influenciar nuestro medio ambiente y a nosotros mismos. Sin el movimiento corporal, no hay posibilidad de autoconocimiento o autoconciencia de nuestra existencia. Cuando se sistematiza el proceso de aprendizaje para comprender y entender cómo mejorar el funcionamiento de nuestro soma, entonces estamos en el campo de la educación somática.

El campo de la educación somática y su relación con la corporeidad

Aunque se desarrollarán con más amplitud los aspectos conceptuales en torno a este tema, dentro del capítulo de Educación somática y corporeidad, del primer tomo, bajo la definición anterior de soma resumiremos que, de acuerdo con Joly (1995:87-99), es un campo disciplinario de reciente emergencia. Se interesa en el movimiento del cuerpo dentro de su ambiente, en la conciencia corporal propiamente dicha y en la capacidad de ese cuerpo vivido de educarse en tanto que cuerpo vivido. Este campo se sitúa en la intersección de las artes y de las ciencias que se interesan en el cuerpo viviente y es dentro de los dominios de la salud (rehabilitación, psicología), actividad física, del desempeño deportivo (entrenamiento y competencia de punta), de las artes (de la interpretación y de la creación), de la filosofía (incorporación del espíritu, constructivismo), de la educación y de la enseñanza en general (bases corporales concretas del aprendizaje) y aún más dentro de los dominios de punta como la fenomenología, la biomecánica, la meditación, la biología y la sistémica, las ciencias cognitivas y las del movimiento. Esta lista impresionante de tangentes disciplinarias demuestra bien la complejidad del nuevo dominio en emergencia. Y todas ellas, sin nombrar la treintena de métodos específicos en donde los practicantes del mundo occidental se reclaman para enseñar la educación somática.⁸ “Mas allá de sus particularidades, los diversos métodos comparten una meta fundamental semejante: Aprender a afinar el sentido kinestésico y el propioceptivo para actuar con una eficacia, un placer, una expresión aumentada y un dolor mínimo”.

En el capítulo referente este tema, se despliegan con mayor detalle los vínculos de la corporeidad con la educación somática. Un tercer libro,

⁸ Yvan Joly se refiere a que el Movimiento de Reagrupamiento para la Educación Somática que existe en Quebec, Montreal, construyó desde 1992 una red que, más allá de los enfoques específicos, tiene como meta establecer el campo mismo de la educación somática. Seis enfoques son representados: la técnica de F.M. Alexander, el Enfoque global del cuerpo y la antigimnasia MR (marca registrada), los fundamentos de Bartenieff MC (marca comercial), la Centración mente-cuerpo MC, el Método Feldenkrais MR, la Gimnasia holística MR.

resultado de este estado del conocimiento, será dedicado exclusivamente y a profundidad a este campo en emergencia: “la educación somática”.

El movimiento en la evolución de las sociedades

La etapa superior de desarrollo de la materia (o soma) en la Tierra es la sociedad humana, con las formas sociales de movimiento que le son inherentes. Estas formas se complican sin cesar a medida que progresa la sociedad. Comprenden todas las manifestaciones de la actividad concreta de los hombres, todos los cambios sociales y tipo de acción recíproca entre los diversos sistemas sociales: desde el individuo hasta el Estado y la sociedad en su conjunto. Todos los procesos de reflexión de la realidad en el pensamiento que se fundan en las síntesis de todas las formas físico-químicas y biológicas de movimiento en el cerebro de los seres humanos, son también una manifestación de las formas sociales del movimiento.

Desde la prehistoria, el movimiento le ha permitido al ser humano funcionar, relacionar y reaccionar ante su ambiente para poder existir. El ser humano necesita aprender a moverse efectivamente para sobrevivir y funcionar en sociedad: es un proceso que comienza antes del nacimiento y que no termina hasta la muerte.

Existe la compulsión errónea en la teoría de la evolución, de centrarse en los cerebros exclusivamente para entender en el sentido cognitivo quiénes y qué somos, y utilizar el tamaño del cerebro para decir que el del ser humano es más grande que el de Neanderthal. Los paleoantropólogos insistían en que “los grandes cerebros fueron el principio” para la evolución. No obstante, en épocas recientes se comprobó que el tamaño del cerebro del hombre de Neanderthal (que manejaba el concepto de muerte) es *definitivamente* más grande que el *homo sapiens* (Relethford, 1990:355-359). Para sobrevivir, lo primero que hubo en el ser humano fue el movimiento, el movimiento del trabajo.

Articulaciones entre actividad, movimiento, trabajo y corporeidad

Esbozaremos los vínculos entre actividad como expresión de movimiento en general, pero relacionado con las actividades que realiza el ser humano para su supervivencia y búsqueda de calidad de vida, relacionadas o no con el concepto de “trabajo” en el sentido laboral.

Sobre la **actividad** Neffa (2003) explica que es una noción muy amplia, que indica la forma en que se utiliza el tiempo de vida y que expresa todo el dinamismo de la naturaleza humana, *siendo el trabajo sólo una de ellas*, al lado

de las actividades desarrolladas por el ser humano en las esferas doméstica, educativa, cultural, recreativa, deportiva, relaciones con los amigos y familiares, las actividades asociativas, sindical, política, religiosa, lúdicas, etcétera. La actividad tiene un sentido, en primer lugar, para quien la realiza y expresa el dinamismo propio de la vida humana; puede estar orientada a obtener de manera directa un bien o acceder a un servicio que satisfaga una necesidad, material o inmaterial.

Por otro lado el **trabajo** es una actividad realizada por una o varias personas, pero orientada hacia una finalidad, ya sea la prestación de un servicio o la producción de un bien –que tiene una realidad objetiva y exterior al sujeto que lo produjo–, con una utilidad social: la satisfacción de una necesidad personal o de otros. El trabajo así entendido involucra a todo el ser humano que pone en acto sus capacidades y no solamente sus dimensiones fisiológicas y biológicas, dado que al mismo tiempo que soporta una carga estática, con gestos y posturas despliega su fuerza física, moviliza las dimensiones psíquicas y mentales. El trabajo puede dar lugar a la producción de bienes y servicios destinados al uso doméstico, en la esfera no mercantil, sin contrapartida de remuneración salarial (Neffa, 2003). Cuando el trabajo se realiza para obtener un ingreso, en calidad de asalariado, de empleador o actuando por cuenta propia, estamos en presencia de un empleo.

Neffa comenta que en el siglo XIX con el desarrollo industrial y el inicio laboral de la clase burguesa, comienza el desprestigio del hombre ocioso. Sin embargo, en esta misma fecha es cuando se inicia la recreación tal como hoy en día se entiende, el divertimento, el recreo y sus formas para ocupar el tiempo libre.

En cuanto a **la actividad** habría que analizar las diferentes maneras culturales de caminar, correr, danzar, saltar, trepar, nadar, empujar, tirar, etcétera. Los cuidados higiénicos presentan también diversidad de técnicas de lavar, enjabonar, frotar el cuerpo, de limpieza bucal, posturas para defecar o para orinar. Igualmente conocida es la variedad de posiciones sexuales, considerablemente divulgadas en los últimos tiempos. Reposan en el postulado de que todas las actitudes y actos corporales son utilitarios instrumentales y de que el cuerpo es el instrumento primario y más natural de esa eficacia.

M. Mauss (1971:343) revela el carácter social y cultural de la corporeidad, poniendo de relieve “las maneras en que los hombres, en cada sociedad, de un modo tradicional, saben servirse de su cuerpo”. En la misma línea Le Boulch (1985) considera que la manera de descansar, trabajar, caminar o estar de pie difieren de una sociedad a otra; añadiendo que:

[...] el carácter expresivo del movimiento que remite a la persona ya que traduce la emoción y la afectividad, no es nunca una expresión pura, sino expresión en presencia de los demás, por ende, expresión para los demás. Los movimientos expresivos del cuerpo, sus reacciones tónicas, adquieren una dimensión social en la medida en que se revisten de un sentido pragmático o simbólico para los demás (Le Boulch, 1985:60).

La transmisión de gestos socializados con diferenciación de estatus, orientados a conseguir un mayor grado de eficacia, apuntan hacia la especialización e, incluso, profesionalización del gesto. En general el ser humano busca y aprende a través de su vida alternativas para realizar sus actividades de manera más eficiente y eficaz en el proceso de resolver sus necesidades primarias y secundarias de vida a nivel individual y colectivo. Por ello analizaremos brevemente la relación entre actividad y motricidad, que tienden a estudiar o enseñar dichas alternativas.

Motricidad, movimiento y corporeidad

Le Boulch (1985) concibe el movimiento como una de las dimensiones de la conducta, original enfoque que obliga a replantear muchas consideraciones hoy tomadas como clásicas y como tal aplicadas en diversas actividades. Se rebela contra el dualismo cartesiano que concibe un “cuerpo-instrumento” que limita su papel y el del movimiento a una simple acción compensadora, sin integrarlos a la formación de la personalidad humana. Y a partir de ahí empieza a pensar que la ciencia del movimiento humano debe forjarse un método propio en función de su objeto particular.

Existen diversos autores que diferencian movimiento y motricidad. El tema de la “motricidad” estará ampliamente desarrollado en su capítulo correspondiente aquí sólo daremos un panorama general de los debates al respecto como una breve apertura a la epistemología de la educación física.

Uno de sus principales representantes, Henry Portela (2001) –apoyándose en Rey y Trigo (2000:94)– comenta que logran diferenciar movimiento y motricidad. La dimensión del movimiento como el constante cambio de posición o de lugar de un cuerpo, con adjetivos como motor/ra (producir movimiento, máquina que lo produce) y motriz (de motor, que mueve) y la dimensión de motricidad, con su adjetivo motríceo /a, que no se reduce sólo a espacio-tiempo, sino que se sitúa también en un proceso cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y hasta motor. Por-

que reconoce características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia. Por lo anterior, y desde una posición complementaria, considero que se debe ubicar como principio paradigmático de la educación física, a la praxiología de la motricidad, cuyo objeto de estudio sea la motricidad humana.

Por otro lado Rey y Trigo⁹ consideran que la potencialidad educativa de la experiencia de la corporeidad (entendida como la acción centrífuga del ser corporal) es el rasgo definitorio de la motricidad frente al movimiento. La diferencia de atender al estado de un cuerpo biológico o a la plasticidad de un cuerpo en proceso humanístico de desarrollo. Para estas autoras, la dimensión conceptual del movimiento remite a las ciencias naturales, a la física. Es un proceso objetivo en el que un punto de masa varía de lugar en un determinado espacio de tiempo: “el movimiento es una variación de lugar y posición del cuerpo humano”.

Señalan que los distintos autores que han estudiado la pareja motricidad-movimiento, se posicionan de diferente manera de acuerdo con el *Diccionario de las ciencias del deporte* (1992).

1. El contenido de los términos motricidad y movimiento es idéntico (Meinel, 1960).
2. El contenido del movimiento se considera como un verdadero subconjunto del contenido de la motricidad (Buytendijk, Fetz, Fetz/ Ballreich).
3. Los dos términos tienen un contenido que se superpone parcialmente (Schnabel, 1988).
4. Los contenidos de los dos términos son distintos (Marhold, Guteword/Pohlmann).

“En los últimos estudios sobre estos aspectos, los autores se posicionan sobre la diferenciación clara entre los términos motricidad y movimiento”. Dentro del concepto de motricidad se clasifican “las características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia” (Gutewort y Pollmann, 1966). La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple proceso “espacio-temporal”, para situarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo,

⁹ Ana Rey y Eugenia Trigo (miembros del equipo de investigación “creatividad y motricidad” de la Universidad da Coruña) *Motricidad...¿quién eres?* <http://www.uflo.edu.ar/academica/deportes/arcpdf/4.pdf> [consulta 30 enero 06].

afectivo, intelectual y, por supuesto, motor. El movimiento es una de las manifestaciones de la motricidad, que lo desborda en complejidad” (Rey y Trigo, 2000). Se abordan con más detalle estos enfoques o paradigmas en el capítulo correspondiente a motricidad, del primer tomo.

RELACIONES ENTRE CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA

Los aspectos histórico-conceptuales en torno al término de educación física están analizados con mayor profundidad en los capítulos sobre educación física, deportiva y de la motricidad. No obstante, aunque seamos redundantes es importante señalar que los autores de este libro acordamos que la educación física incluye o engloba también la deportiva, la educación para la recreación y para la expresión corporal. Por la relevancia y aspectos específicos de cada uno de estos cuatro temas se desarrollan en capítulos diferentes. Los debates conceptuales en torno al campo de la recreación así como el relacionado con la expresión corporal se abordan en los capítulos correspondientes.

El cuerpo o corporeidad en el campo de la educación

En un artículo de revisión ampliamente documentado Martínez y Barreiro (2005) resumen posturas de autores reconocidos (Lain Entralgo, Cagigal, Lora, Vázquez, Rigal, Le Boulch, entre otros) que concuerdan en que el cuerpo es la primera experiencia del ser humano y la primera forma de conocimiento o realidad. No obstante para interactuar y relacionarse con el medio, el entorno más inmediato, el ser humano necesita el movimiento para conocer el mundo que nos rodea, de manera que cuerpo y movimiento representan una realidad inseparable.

Martínez y Barreiro refieren que, siendo indispensable el conocimiento de la motricidad humana y su constante evolución a lo largo de todas las edades del hombre, tarea en la que los esfuerzos realizados han sido muy importantes; este cúmulo de conocimientos adquiere un carácter instrumental, proporcionando más posibilidades al momento de diseñar estrategias mejor fundadas para el aprendizaje eficaz de la educación física en los alumnos

Poco a poco la tradicional separación del dualismo cartesiano entre mente y cuerpo va quedando desterrada de los planteamientos educativos. El significado educativo del movimiento es consciente y racional, y además posee un componente afectivo y simbólico.

La educación física

El término educación física ha propiciado muchos esfuerzos por tratar de encontrar un sustituto que cubriera las carencias que, en uno u otro sentido, se pueden encontrar en él. Así han aparecido expresiones tales como educación del movimiento o para el movimiento, psicomotricidad, cultura física, psicoestética, ejercicio físico, gimnasia, actividad física, educación motriz e, incluso, “deporte” entre otras que, ya sea por ser producto de una determinada moda o tendencia, o por presentar más insuficiencias que el término al que trataban de desplazar no han terminado imponiéndose, habiéndose consolidado, en cambio, la denominación inicial. A reserva de enviar al lector o lectora a revisar los capítulos relacionados con los aspectos conceptuales de educación física y deportiva, daremos un panorama general de las disciplinas que integra.

La educación física es un término polisémico, que admite diversas interpretaciones, en función del contenido que se le asigne, del contexto en que se utilice o de la concepción filosófica de la persona. A continuación se esbozan algunos de ellos y sus vínculos con la corporeidad y la motricidad, entre otros.

Articulaciones y enfoques de la corporeidad con la motricidad y la educación física

En educación física son muchos los enfoques inspirados en la fenomenología, aquí se bosquejan algunos. En Lisboa, Manuel Sergio (1987), desarrolla la “Ciencia de la motricidad humana” y explica que:

Después de una tentativa de definición del Hombre, reuniendo algunos elementos y dándoles coherencia, ya que la complejidad humana, con su constante apelación a la trascendencia, es imposible de definir de modo cabal; después de los términos en que hemos quedado ante la libertad de investigación, de pensamiento y de propuesta de Maurice Merleau-Ponty, en lo atinente a corporeidad, y de los términos de los cuales hemos partido para una visión global de la motricidad, una problemática general nos surge en la cual parece asentar, modernamente, el particularismo de las ciencias. Y hablamos en problemática y no en paradigma [en el sentido en que] Thomas Kuhn le da al término paradigma. Mas... ¿cuál es la problemática general que posibilita y anuncia el corte revelador de lo que en adelante denominaremos por Ciencia de la motricidad humana?

Un marco de referencia es el anti-cartesianismo de las actuales teorías sobre el ser humano y la integración constante de la corporeidad en la complejidad humana.

Y así nace una nueva antropología. De hecho, el hombre, después de tener conquistada (y devastada, según los ecologistas) la Naturaleza, se vuelve ahora hacia sí mismo. Y en el cuadro general de las ciencias despuntan irreprimibles las ciencias humanas, en las cuales los temas centrales son la totalidad, el lenguaje, las praxis y el futuro.

¿Y qué son inmediatamente el lenguaje y las praxis, sino corporeidad, motricidad?

De cualquier forma, con alguna argumentación discursiva y demostrativa, se torna indispensable hablar de leyes (¿constantes tendencias?), partiendo del corte epistemológico que despunta, irrecusablemente, de Jean Le Boulch y Pierre Parlebás, en adelante. Hay, de hecho, a partir de entonces, un lenguaje nuevo, que se diferencia de los lenguajes científicos utilizados y que surge como vehículo coherente de una respuesta científica a las exigencias del tiempo presente.

Estamos, en efecto, en presencia de un verdadero glosario donde básicamente no hay diferencia entre corporeidad y motricidad, pues ambas forman parte de la misma complejidad biológica.

La influencia de la fenomenología y de la ciencia de la motricidad humana se extiende en el vocabulario de corrientes innovadoras en el área de la educación física en países como Francia, España, Portugal, Brasil, Chile, Colombia, Venezuela, México, Argentina y otros, como lo reflejan los siguientes autores:

España:

Nacemos con un cuerpo que desde el momento del nacimiento, a través de la acción, del movimiento se adapta, transforma y conforma como corporeidad. Esta conformación viene dada por el movimiento, por la acción y por la percepción sensorial (vista, oído, tacto, gusto, olfato y percepción cinestésica, entre otras). Ya en el vientre de nuestra madre, necesitamos movernos. Todo este proceso se va desarrollando a lo largo de toda nuestra vida, de manera que vamos cambiando y conociéndonos dependiendo de la imagen corporal que tenemos de nosotros mismos y de la imagen que nos hacemos al interpretar el mundo exterior a lo largo del día y de nuestra vida. Este proceso acaba con la muerte: es entonces cuando dejamos nuestra corporeidad, para acabar siendo un cuerpo (Paredes Ortiz, 2003).

Colombia:

De ahí que haya que asumir una actitud de cambio desde la propuesta de Bernard, a través del estudio del cuerpo en tres fases: La primera como expli-

cación fisiológica y psicológica de nuestra corporeidad con base en los conceptos del esquema corporal e imagen del cuerpo. La segunda a partir del descubrimiento del aspecto relacional de cuerpo en su forma sicobiológica y existencial y la última desde la pretensión de descubrir en el centro de la corporeidad el aspecto sociológico e ideológico de una sociedad omnipresente (Portela, 2002).

México: La corporeidad como base del aprendizaje en educación física:

La corporeidad es parte constitutiva de la personalidad. Por ello es necesario considerar al alumno en formación y al futuro profesor, no sólo como un grupo de músculos a los que hay que adiestrar para que tengan fuerza y precisión en aras de realizar una acción específica, por el contrario, se requiere considerar la infinita posibilidad de movimientos intencionados, creativos e inteligentes que caracterizan al ser humano.

El docente en formación debe construir y experimentar el concepto de corporeidad para aprender y comprender que un alumno necesita participar e involucrarse en actividades en las que intervengan todos los aspectos de su personalidad. *Plan de estudios de la licenciatura de Educación física* (SEP, 2002).

Brasil:

La corporeidad más allá de las corporeidades: La comprensión del cuerpo acompaña la imagen de hombre que a su vez está vinculada a cada grupo humano y a su proyecto cultural. El modo de ser del hombre es la corporeidad. Pensar al hombre como cuerpo significa de inmediato rever la imagen de hombre, toda la tradición antropológica y el proyecto social que de allí se desprende (Silvino Santín en Gómez, 1998).

Argentina:

La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica.

Nuestra corporeidad está presente aún cuando nosotros no lo estamos físicamente: un elemento de nuestra corporeidad como una carta escrita con nuestra letra, un reloj pulsera usado cotidianamente, el gesto de arquear una ceja que heredó un hijo, la frase de cariño que nos distingue, una foto o película con nuestra imagen, nos corporizan en el otro aún después de muertos (Alicia Grasso, 2005).

Cuando hablamos de corporeidad la palabra expresa una idea, un concepto múltiple, plural, complejo y diverso de una unidad. Uno que a su vez no tiene otro igual, individuo único e irrepetible, sujetos todos diferentes, personas que todavía estamos tratando de comprendernos: nosotros, los seres humanos. Cuando hablamos de corporeidad estamos hablando de humanidad.

Tipos de contenidos en educación física (EF)

González Segura (2006) propone una formación integral a través de la educación física, desde la utilización de tres tipos de contenidos existentes: *a*) como área obligatoria se corresponde con el movimiento “biológico” (anatómico-funcional, higiénica), *b*) el movimiento “psicológico” (función de conocimiento, agonística, hedonista y compensadora, catártica) y *c*) el movimiento “sociológico” (función estética-expresiva, comunicativa y de relación). Apoyándose en autores reconocidos señala que en la educación física actual se fundamenta en una concepción multifuncional del movimiento humano, dando origen a tres paradigmas del movimiento que, a la vez, son resultado de las diversas consideraciones que ha recibido el cuerpo humano: *a*) cuerpo expresivo (representada por el bloque de contenidos de la expresión corporal), *b*) cuerpo máquina (representado sobre todo por el bloque de contenidos de condición física, contenido hegemónico, en palabras de Contreras Jordán, 1998) y *c*) cuerpo como entidad psicosomática.

Articulaciones de la educación física con el deporte, la recreación y la expresión corporal

La mayoría de las enciclopedias concuerdan con la definición del deporte, en el sentido de que es una disciplina que en la mayoría de sus expresiones se basa en la actividad física, generalmente *sujeta a determinados reglamentos*. Tiene la doble vertiente del ejercicio y de la competición. Algunos deportes se practican mediante vehículos u otros ingenios que no requieren realizar esfuerzo, en cuyo caso es más importante la destreza y la concentración que el ejercicio físico. Idealmente el deporte divierte y entretiene, y constituye una forma metódica e intensa de un juego que tiende a la perfección y a la coordinación del esfuerzo muscular con miras a una mejora física y espiritual del ser humano. Algunos deportes se practican en equipo y otros individualmente. Dentro del capítulo de educación deportiva se amplía el origen histórico; aquí daremos un breve panorama de cuándo el deporte es considerado dentro de la educación.

Retomamos una síntesis histórica que presenta Herrero (1999) en donde sitúa los antecedentes del deporte como medio de la educación física en el siglo XIX. Se apoya en la obra de Thomas Arnold *Public School de Rugby* (Inglaterra, 1828), que propone como fecha o punto de partida del deporte moderno. El deporte en la educación surge de la progresiva transformación de los juegos tradicionales y, desde su aparición en las escuelas inglesas, tuvo una fuerte función moralizadora. Entre las finalidades que Arnold pretendía conseguir con la entrada del deporte en la escuela en su proyecto educativo, destaca “el control de la vida escolar, particularmente del tiempo libre”, canalizando la agresividad y la violencia desatada en aquellos internados.

La restauración en 1896 de los juegos Olímpicos Modernos por el barón Pierre de Coubertin, constituye otro de los hitos históricos de este fenómeno sociocultural. La espectacularidad de las grandes competiciones será lo que determinará la introducción progresiva en los currículos escolares del deporte. De esta manera la práctica deportiva en el continente europeo, no nació en la escuela sino en la sociedad, y desde aquí pasó a invadir en cierta medida el ámbito escolar. “El hecho de que el deporte no sea un producto educativo en su origen, hace que su introducción en la escuela se haga siempre como un mimetismo del deporte de adultos, y más aún del deporte de élite y del deporte espectáculo” (Vázquez, 1989).

Pasadas las primeras décadas del siglo XX, el deporte se iba constituyendo en la representación de la actividad física por excelencia, la presión social era evidente, su aureola de innovación se enfrentaba a la tradición histórica de la gimnástica sueca y los profesores de educación física buscaban nuevos contenidos más motivadores para los niños.

Herrero insiste en que el deporte en la escuela es fuente de arduas polémicas, pues desde el principio de su inclusión como contenido escolar se han visto estas dos tendencias del mismo:

1. El **deporte como medio educativo** que sobrepasa la propia actividad física y lúdica. No se trata de educar para el deporte, como si fuera éste el coronamiento de la educación física, sino de educar a través del deporte. El método deportivo utiliza como centro de interés el gusto de los niños y niñas por las actividades deportivas para, a través de ellas, alcanzar una formación completa.
2. El **deporte espectáculo**, donde privan más los objetivos estrictamente deportivos que los educativos. Esta situación se ve agravada, en parte, porque los profesionales del deporte (monitores, entrenadores), que también han irrumpido en la escuela, se han formado tradicionalmente

en ausencia de toda preparación pedagógica y buscan sobre todo en el deporte escolar el rendimiento y la competición.

Herrero menciona que Arnaud identifica a las actividades físicas y deportivas como patrimonio cultural, y que le corresponde a la escuela favorecer el acceso a la misma. Según Ivon Adam los valores del deporte están en su carácter tecnificado y socializado (reglas fijas, gestos tecnificados) que se oponen al juego libre y natural que ofrece menos posibilidades educativas. Pierre Parlebás estima la importancia del deporte, en que éste se aviene muy bien a la sociedad actual y la complejidad de su cultura (organización, codificación, intercomunicación, sistema de reglas, variedad de situaciones, simbolismo), incluida la posibilidad de la aplicación tecnológica al servicio de las *performances*, tan propias de nuestro siglo (Parlebás, 1987).

En los últimos años, en todos los países de nuestro entorno geográfico y cultural, ha ido emergiendo una tendencia de búsqueda de una mejor calidad de vida, cosa por la que las autoridades administrativas tratan de ejercer una presión en la definición de los contenidos escolares más propicios al tema. Esto se traduce en un florecimiento de temas como la mejora de la autoestima, la salud, la educación para el ocio, educación para la paz, la educación medioambiental, la educación sexual, etcétera.

En el caso de la educación física, en el marco de esta búsqueda de una mejor calidad de vida, está tomando con fuerza una doble tendencia en la concepción de ésta en el ámbito escolar: la educación para la salud y la para el ocio.

Educación física, deporte y salud

De acuerdo con Herrero la preocupación por la salud en el ámbito de la educación física no es nueva: Hipócrates (469-399 a.C.) en su *Corpus Hippocraticum* destaca la importancia higiénica de las actividades fíicodeportivas, a la vez que establece un amplio programa de ejercicios cuyo seguimiento facilitará la consecución y conservación de la salud. Galeno (129-199), médico griego que basó su teoría en la práctica del ejercicio físico como medio preventivo de la salud y terapéutico. Mercurialis (1530-1606), médico y profesor en diversas universidades europeas fue un conoedor de la cultura clásica y maestro de la medicina en su relación con la actividad física. P.H. Ling (1776-1839), creador de un método gimnástico de preocupación higiénica y postura dirigido tanto a la población militar como a la civil. A lo largo de la historia la educación física ha estado muy vinculada a la medicina, contribuyendo a realizar una función preventiva e

higiénica de la salud y del mejoramiento de la calidad de vida. Concepto que se ampliará más adelante.

Interfases entre la educación física y la recreación

Como ya lo mencionamos, Neffa comenta que en el siglo XIX con el desarrollo industrial y el inicio laboral de la clase burguesa, comienza el desprestigio del hombre ocioso. Sin embargo, en esta misma fecha es cuando se inicia la recreación tal como hoy en día se entiende, el divertimento, el recreo y sus formas para ocupar el tiempo libre.

Comenta Herrero que en el siglo XX se comienza a despertar y a reivindicar dos aspectos fundamentales: bienestar y libertad. El ocio, el derecho a tener tiempo libre para hacer con él lo que se quiera es una parte de la búsqueda del bienestar y la libertad (Algar y Ruiz, 1983). Las organizaciones obreras (sindicatos) de entonces, en Francia e Inglaterra, llegan a una conclusión clara de la reivindicación: la disminución de la jornada laboral y el empleo de estas horas libres en la cultura. En 1894, Pierre de Coubertin organizó en el gran Anfiteatro de la Sorbona el primer congreso para el desarrollo de los deportes y fundó la pedagogía deportiva. En 1907 se crean los primeros Clubes Socialistas del Deporte, cuya finalidad es la participación del obrero en el movimiento deportivo ya en auge. La igualdad de derechos y el derecho al ocio deportivo.

Este incremento progresivo del tiempo de ocio en la sociedad moderna ha motivado la necesidad de profundizar en una educación para este tiempo. A la educación física se le encomienda una buena parte de utilización de forma racional del tiempo libre. Es una concepción social orientada a dotar a los ciudadanos de “recursos” motores que les permitan desenvolverse en el tiempo libre de manera saludable.

Esta corriente de la educación física entraña múltiples variantes de acuerdo con la historia de los continentes y culturas; que aparecen desarrolladas más ampliamente en el capítulo específico de la recreación.

Creatividad, corporeidad, educación física y de la expresión corporal

Aunque esta temática está desarrollada en el sentido histórico de su origen conceptual y en la educación en el capítulo específico de expresión corporal, exponemos de manera somera sus relaciones con los conceptos integradores: la corporeidad, el movimiento y la educación física.

Retomando la síntesis con respecto al origen y evolución de la expresión corporal en Europa, Herrero (1999) marca la década de los sesenta

como el momento clave de emergencia de la llamada expresión corporal, aunque ya existían antecedentes en el campo de la gimnástica en autores como Dalcroze (1865-1950) o Bode (1881-1971) por citar dos ejemplos significativos de la confluencia entre la entonces gimnástica, la música y el teatro. El énfasis en las capacidades rítmico-expresivas del cuerpo expresadas a través del movimiento fue el punto de partida de esta nueva corriente de la educación física.

La expresión corporal orientada hacia la creatividad y la libre expresión del cuerpo se convierte, según Herrero en bandera de un movimiento en contra de los excesos del deporte de competición y lo estereotipado de sus movimientos. El concepto expresado por Maissonneuve (1991) “corporeismo” entraña libertad sexual, comunicación espontánea, la escucha y atención al cuerpo, el sentirse a gusto dentro de uno mismo. Las ideas matrices hay que buscarlas en el marxismo y se encuentran representadas institucionalmente por la Escuela de Frankfurt e individualmente por dos alemanes huidos del nazismo, Marcuse y Relsh, sin olvidar, por otra parte, la apología del cuerpo realizada por el pensamiento de Nietzsche. Este concepto de cuerpo, como elemento de salvación, tan radical como el histórico, no permite superar el dualismo: “El dualismo no es superado ni teórica ni prácticamente. Hacer como si todo lo bueno, bello y verdadero se encuentra en el cuerpo y todo lo que no es cuerpo es malo, es una concepción típicamente maniquea que no elimina de ninguna manera la tradicional dualidad jerarquizada” (Aucuturier y Lapierre, 1980).

La filosofía de Nietzsche, con su consideración del predominio de los instintos vitales sobre la razón, influyó en la izquierda radical y el valor concedido al cuerpo. Así pues, como sucedería con otras corrientes, la expresión corporal se sitúa en sus orígenes en un contexto de lucha antihegemónica. Influidos sus seguidores por la teoría socio crítica, plantea la sustitución de las prácticas físicas dominantes, encarnadas en el deporte y la preparación física, por otras propias del campo expresivo.

RESUMEN SOBRE LAS CORRIENTES TEÓRICAS QUE ESTUDIAN AL CUERPO

Apoyándonos en el amplio trabajo con visión socioantropológica de Acuña (2001) transmitimos las diversas corrientes teóricas que estudian al cuerpo. Se cita a Buñuel (1994:101-106) para agrupar en tres grandes bloques las aportaciones teóricas y autores más relevantes sobre la producción social del cuerpo:

Visión del “cuerpo como signo y mercancía en la sociedad de consumo”

Para Baudrillard (1974) el cuerpo aparece dentro de la lógica del consumo narcisista de signos. A través del ejercicio físico no sólo se busca estar sano y en forma, sino también con buena apariencia, ya que éste es un signo que habla de su propietario y puede ayudarlo a obtener un mayor prestigio, como bien saben utilizar los medios de comunicación masivos amparados en la imagen.

P. Bourdieu (1998) profundiza en las correspondencias existentes entre el cuerpo y los estratos sociales, observando cómo la percepción del esquema corporal y los hábitos corporales funcionan como valores a través de los cuales se deduce un enclausamiento social.

Discurso que trata “el cuerpo como lenguaje”, como un sistema semiológico, productor de sentido

R. M. Birdwistell (1952) concibió la idea de interpretar todos los hechos gestuales con la ayuda de la lingüística, dando lugar a la kinésica (*kinesics*) o ciencia del movimiento, donde el cuerpo se estudia como elemento de comunicación.

E. Goffman (1987) mediante el llamado “método del dramaturgo” interpreta la realidad interactiva existente entre las personas dentro de la vida cotidiana, mostrando la semejanza que hay entre la acción real y la acción teatral; y la utilización del cuerpo como fachada, como envoltura para conseguir credibilidad en la comunicación.

E. T. Hall (1973) por su parte estudió el uso y percepción del espacio social y personal como estrategia comunicativa dando lugar a la proxémica, que define la existencia de distintas distancias interactivas que cada cultura asume como adecuada.

Un tercer bloque teórico habla del “cuerpo como lugar de control y de poder”

M. Foucault (1984) se refiere a la “política del cuerpo”, a la disciplina corporal que se impone desde distintas instituciones: militares, médicas, escolares o industriales, al objeto de conseguir un mayor dominio sobre los individuos.

J. M. Brohm (1982) apunta desde el materialismo histórico que la lógica del cuerpo es la del rendimiento, observando renovadas formas de alienación en el deporte y en las tendencias expresivas de la actualidad. El

movimiento feminista ha reflexionado sobre el carácter represivo y explotador que el cuerpo femenino ha tenido en los distintos momentos históricos, reivindicando un nuevo lenguaje corporal no discriminador en razón de sexo.

De estas tres orientaciones generales en que se reparten los marcos teóricos desarrollados en torno al simbolismo corporal, es decir: *la económica o mercantil, la comunicativa o semiológica, y la política*; la segunda de ellas es la que posiblemente ha acaparado una mayor atención, sirviendo a su vez de trampolín para llegar a los dos restantes. En términos generales con el paso del tiempo y con la evolución de las culturas, se deja apreciar una transición del cuerpo prohibido al cuerpo instrumental y, por último, al relacional.

Acuña, apoyándose en M. L. Knapp (1980:186) recuerda que la apariencia física del cuerpo es parte de los estímulos no verbales que influye en las respuestas interpersonales, y que en ciertas condiciones, son los determinantes principales de tales respuestas. El atractivo físico puede condicionar el hecho de ser visto o no, puede hacer que aumente la capacidad de persuasión personal a la hora de encontrar trabajo, o encontrar pareja.

Sin duda alguna que existen otros factores ligados a la personalidad y a las circunstancias del momento, que influyen en el juicio que los demás tengan de uno; no obstante, en ese sentido los rasgos corporales (porte, estatura, peso, color y olor de la piel, forma y color del cabello, de los ojos, etcétera) ocupan un lugar privilegiado.

Por otro lado, Acuña apunta también que la percepción de la “buena imagen”, el “buen tipo”, el “ser guapo”, son del todo relativas en la comparación intercultural, dado que lo que para unos puede entenderse como buen maquillaje, para otros puede ser tan sólo un rostro pintado sin mayor atractivo; y lo que para otros denota belleza y distinción, puede ser entendido por unos como brutales mutilaciones corporales.

Unido a la imagen corporal se halla el movimiento kinésico, la conducta táctil, las expresiones faciales, o la conducta visual que constituyen, todos ellos, factores comunicativos no verbales a través de los que se transmiten mensajes cuyos códigos interpretativos se dan en clave cultural, teniendo igualmente un carácter relativo.

Las culturas anglosajonas son menos dadas al contacto físico que las latinas o mediterráneas que tocan más, a la vez que dialogan también más en corto, disminuyendo la distancia de conversación. De este modo la espontánea muestra de afecto y confianza que un español pudiera ofrecer a un inglés, mediante el acercamiento y el continuado contacto físico, pudiera ser descifrado por el segundo como un síntoma de mala educación, o

bien con desconfianza y recelo por estar en presencia de un comportamiento no habitual que se sale de sus cánones.

La forma de estrechar la mano en el saludo es distinta de un marroquí (que lo hace con suave roce) a un español (que la aprieta con mayor o menor fuerza), o a un venezolano (que lo hace en tres fases: palma-pulgar-palma). Los varones bantúes de todas las edades suelen pasear entre ellos con la mano cogida; y los varones rusos se saludan besándose en los labios.

Por todo ello, se hace preciso matizar el lema de “trata al prójimo como te gustaría ser tratado” con el de “sobre gustos no hay nada escrito” (o demasiado) según se entienda. El contexto en un amplio sentido (social, cultural, histórico, ambiental, circunstancial incluso) constituye el telón de fondo o plataforma interpretativa del simbolismo corporal y motriz. Los gustos, las tendencias, las maneras de ver y entender son diversas, es una cuestión de perspectiva.

El cuerpo en el análisis comparado de las culturas

Son muchos los datos que se podrían aportar para apoyar la idea de que la cultura se halla presente en la estructura social y en las funciones mismas del cuerpo.

La antropóloga británica M. Douglas (1978:96) impulsó su búsqueda hacia la relación existente entre la experiencia de lo físico y lo social, estableciendo consecuencias que afectaban a la lógica de pensamiento. De ese modo “a un control social fuerte corresponde un control corporal igualmente estricto”. El trato social exige ocultar los procesos orgánicos involuntarios o improcedentes: orinar, defecar, vomitar, poseen en el discurso formal de la sociedad occidental una etiqueta peyorativa; de igual modo el estornudo, el aspirar ruidosamente o la tos descontrolada, son signos que pueden ser privados de su significado natural para asociarlos con la buena o mala educación.

Por regla general, a mayor refinamiento mayor descorporeización: menos ruidos al comer, al masticar, más suave la respiración y los pasos, más modulada la risa, más controlada las muestras de enfado.

La oposición aseó/descuido expresa la dicotomía formal/informal. El descuido del cabello o su arreglo de manera novedosa y anormal constituye en muchos casos una expresión de protesta contra el sistema. Al disminuir la estructuración social, lo hace también el grado de formalismo, aumentando la tendencia a dejarse arrastrar por las modas y al abandono corporal.

Como afirma M. Douglas (1978:100): “... la desarticulación de la organización social adquiere su expresión simbólica en la disociación

corporal”, concibiendo al cuerpo, pues, como un microcosmos de la sociedad.

VÍNCULOS ENTRE CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA CON LAS NECESIDADES HUMANAS: SALUD Y CALIDAD DE VIDA

Todo ser humano y cultura busca, por diferentes medios, el ser feliz (concepto cuyo significado varía de persona a persona y de cultura a cultura) y, a la vez, satisfacer sus necesidades. Aunque más adelante desarrollamos el concepto de “necesidades específicamente humanas”, el satisfacerlas permite a la persona o comunidad mantener o encontrar la salud integral (o también llamada somática o en su caso bio-psico-social) por diversas vías.

En el desarrollo conceptual en los siguientes capítulos, de los siete temas estudiados a saber: educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación, sexualidad y expresión corporal, veremos que en mayor o menor grado están implicados con el resolver **necesidades específicamente humanas** para mantener o buscar la **salud** y por ende la **calidad de vida**.

El concepto “salud” que se utiliza a menudo tiende a reducirse a lo bio-médico dejando a un lado su complejidad antropológico-cultural, resultando ser un objeto de debate y de reflexión constante. Su significación varía de acuerdo con la cultura e institución de que se trate, por ello su orientación es tan diversa.

El mantenimiento o búsqueda de la **salud integral** que para los efectos de esta publicación entenderemos como “aquella que lleva en sí misma el concepto de **salud mental**, como un derecho social fundamental, es una manifestación del derecho a la vida en condiciones de dignidad, indispensable e interdependiente para el disfrute y goce del resto de los derechos sociales, económicos y culturales”,¹⁰ permea a los siete temas centrales desarrollados en este segundo estado de conocimiento.

El concepto de salud también estuvo presente en el tratamiento de los temas del primero en salud, ambiente, educación física, deportes y recreación (Waldegg, 1995:132-259) de ahí que retomamos ciertos debates ya expresados en éste relacionándolos después con las necesidades específicamente humanas y la calidad de vida.

¹⁰ Definición propuesta por el grupo “La defensoría del pueblo”, de la República Bolivariana de Venezuela <http://www.defensoria.gov.ve/lista.asp?sec=190700> consultado junio 2006.

Definiciones de salud

Las determinantes del estado de salud y enfermedad de una persona o comunidad, de acuerdo con Arredondo (1991 en Eisenberg R. *et al.*, 1995:142-159), pueden tomar como referencia desde el modelo mágico religioso de la salud, pasando por el sanitarista, el unicasal, multicasal, el epidemiológico, ecológico, social, histórico social, geográfico, económico hasta llegar al interdisciplinario.

El concepto de salud, no es estático como pretendió la propuesta de la Organización Mundial de la Salud en 1974, que la define como “un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de afecciones o enfermedades”. Por ello diversos investigadores [entre ellos Vandale, Rodríguez, Laguna, López (1984: 154), Ortiz (1991), Laurell (1986: 3-18), Dubos (1975) y Varela (1992:19-22) citados en Eisenberg *et al.*, 1995] propusieron definiciones dinámicas que huyeran del concepto estático de “estado” y ligaran la salud más al entorno en el que se desarrolla la persona, concediéndole mayor protagonismo a ésta en su mejora y conservación, puntualizando que la ausencia total de enfermedades y luchas es, en realidad, poco menos que incompatible con el proceso de vida.

Salud como base médico-biológica medible

Delue D. y Guery F. (1973) en (Eisenberg R., *et al.*, 1995) fundamentan la salud en una base médico-biológica medible a través de parámetros rigurosos, que permiten determinar si el individuo es eficiente en términos productivos. Esta postura predomina principalmente en buena parte de las instituciones de asistencia social a nivel mundial, donde se acuña el concepto de “licencia por incapacidad”.

La salud determinada socio-culturalmente

Existen enfoques que consideran que el concepto de salud está determinado social y culturalmente por la evolución del ser humano y que el estado de “bienestar” es variable en relación con los bienes de producción y las estructuras de poder (Ávila, 1984 y Ortiz, 1991 en Eisenberg R. *et al.*, 1995).

El carácter subjetivo del concepto salud

Existen autores que le confieren a la salud un carácter subjetivo e individual: “Una persona determina que está enferma, o que ha perdido salud,

cuando juzga que hay algo indeseable, más allá de la multitud de pequeñas molestias cotidianas causadas por problemas menores, cuyos síntomas a menudo no se asocian con la percepción de enfermedad” (Vandale, Rodríguez, Laguna y López, 1984). Dentro de este contexto estos autores definen a la salud como “la capacidad de los individuos para funcionar dentro de sus papeles sociales” (Vandale y cols. 1984:154) señalando la importancia de las ciencias sociales en la determinación de los indicadores para medirla. Rodríguez, I. y Villareal R. (1986), en un estudio más amplio, identifican los obstáculos institucionales para incluir las ciencias sociales como parte fundamental y paralela a las ciencias naturales para estudiar las determinantes de los procesos de salud-enfermedad.

Tomando como base indicadores del nivel de vida y de salud, sugieren el esquema de Terris, M. (1975: 1037-1045) modificado para medir la salud en términos de capacidad e incapacidad.

En este esquema aparecen en el extremo de una línea continua las personas o grupos que realizan sus actividades con gran vitalidad y alto nivel de bienestar y, en el opuesto, quienes dependen totalmente de otros individuos para satisfacer sus necesidades personales más básicas. De ahí surge la propuesta de incluir conceptos claves de economía en los currícula en el área de la salud, como elemento esencial para determinar parámetros de medición del estado de salud de una persona o población.

Los grados de salud, varían de acuerdo con las necesidades específicamente humanas y la forma de ser satisfechas o no a partir de los siete temas desarrollados al interior de este libro. Por ello, a continuación abundamos en las mismas y sus vinculaciones con el concepto de calidad de vida, tan buscado a través de la educación física, la deportiva, la motricidad, la recreativa, la somática, la relacionada con la sexualidad y la expresión corporal.

Necesidades específicamente humanas y su relación con la calidad de vida

En el año 1986 el Centro de Alternativas de Desarrollo (CEPAUR), Chile y la Fundación Dag Hammarskjöld publicaron *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*.¹¹ Dicho documento contiene una propuesta teórica so-

¹¹ La mayor parte de este inciso fue tomado de Max-Neef, Manfred; Elizalde, Antonio y Hopenhayn, Martín (1986). En este libro se presenta una nueva teoría respecto de las necesidades humanas.

bre las necesidades humanas que propone bases para su posible sistematización; identificando nueve necesidades fundamentales, a saber: **subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad**; introduciendo el concepto de *satisfactor* definido como formas individuales y colectivas de ser, tener, hacer o estar conducentes a la actualización de las necesidades; y proponiendo una matriz (cuadro 1) que permite ordenar y desglosar los satisfactores dentro de los cruces de una matriz que, por un lado clasifica las necesidades según las categorías existenciales de **ser, tener, hacer y estar** y, por el otro, las clasifica según las nueve categorías axiológicas ya enunciadas.¹²

Desde la publicación de este documento se ha acumulado una considerable experiencia acerca de la utilización de la matriz para propósitos analíticos, con diversos grupos en diferentes países. El método desarrollado ha mostrado que conduce a una mirada en profundidad en los problemas clave que impiden la actualización de las necesidades humanas fundamentales en la sociedad, comunidad o institución que está siendo estudiada.

Elementos conceptuales

La **teoría de las necesidades humanas fundamentales** propuesta en el *Desarrollo a escala humana*, concibe al humano como un ser de necesidades que deben ser vistas, a la vez, como carencias y también como potencialidades.

La visión que surge a partir de este doble carácter que tienen las necesidades permite pasar desde una percepción de la realidad como un mundo de carencias y dominado por la escasez material, a un mundo de potencialidades donde crece la abundancia. Y, desde una concepción de los seres humanos como pasivos, carentes y orientados al consumo, a la de seres activos y que en función de sus necesidades, despliegan sus potencialidades mediante la producción y la creación.

¹² Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986) plantean también que la matriz de necesidades y satisfactores propuesta puede servir de ejercicio participativo para auto-diagnóstico de grupos insertos en el espacio local; mediante un proceso de diálogo iterativo –preferentemente en la presencia de un monitor que haga las veces de elemento catalizador– el grupo puede ir identificando sus características presentes en la medida en que sus integrantes vayan llenando los respectivos casilleros de la matriz.

Se afirma que las necesidades humanas fundamentales han sido las mismas a lo largo de la historia para todos los seres y todas las culturas. Lo que produce confusión es que no se distingue entre la necesidad y su **satisfactor**, que es la forma mediante la cual se actualiza la necesidad.

CUADRO 1
MATRIZ DE NECESIDADES Y SATISFACTORES*

SEGÚN CATEGORÍAS AXIOLÓGICAS	NECESIDADES: SEGÚN CATEGORÍAS EXISTENCIALES			
	Ser A	Tener B	Hacer C	Estar D
Subsistencia 1	Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	Alimentación, abrigo, trabajo	Alimentar, procrear, descansar, trabajar	Entorno vital, entorno social
Protección 2	Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	Sistemas de seguro, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	Cooperar, prevenir, planificar, curar, cuidar, defender	Contorno vital, contorno social, morada
Afecto 3	Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensibilidad, humor	Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
Entendimiento 4	Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	Literatura, maestros, método, políticas educativas y comunicacionales	Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	Ámbitos de interacción formativos: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
Participación 5	Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo	Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	Ámbitos de interacción participativa: partidos, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familiar
Ocio 6	Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	Juegos, espectáculos, fiestas, calma	Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes

SEGÚN CATEGORÍAS AXIOLÓGICAS	NECESIDADES: SEGÚN CATEGORÍAS EXISTENCIALES			
	Ser A	Tener A	Hacer C	Estar D
Creación 7	Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía inventiva, curiosidad	Habilidades, destrezas, método, trabajo	Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	Ámbitos de producción y retroalimentación: talleres, agrupaciones, audiencias, espacios de expresión, libertad temporal
Identidad 8	Pertenencia, coherencia, diferenciación, autoestima, asertividad	Símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	Socios, ritmos entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
Libertad 9	Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	Igualdad de derechos	Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	Plasticidad, espacio temporal.

* Cuadro ligeramente modificado de Max-Neff, Elizalde y Hopenhayn (1997: 93-108)

Se señala que las necesidades constituyen un sistema donde interactúan asimismo los satisfactores y los bienes económicos. Se sostiene que al ser las necesidades pocas y finitas es posible clasificarlas y siendo así se propone la clasificación de las humanas fundamentales señaladas anteriormente.

Los satisfactores toman un papel clave en esta nueva visión, ya que el adecuado funcionamiento del sistema de necesidades y consecuentemente la calidad de vida proporcionada a las personas por un estilo de desarrollo, dependerá del tipo de satisfactores utilizados por éste. Los satisfactores son **formas de ser** (atributos personales o colectivos), **de tener** (instituciones y estructuras), **de hacer** (actividades humanas) y **de estar** (contextos espacio-temporales y sociales) que actualizan las necesidades humanas fundamentales, pudiendo ser de carácter positivo o sinérgicos, de índole neutral o singulares, o de tipo negativo (destructores, inhibidores o pseudosatisfactores).

Los satisfactores son elementos que varían de una cultura o sociedad a otra, en tal sentido a diferencia de las necesidades que son algo propio e inherente a la condición humana, los satisfactores son creados cultural-

mente (por ejemplo, mediante la educación o la estimulación de la propaganda o publicidad). Sin embargo a diferencia de los bienes económicos que son objetos o artefactos que permiten afectar la eficiencia del satisfactor, alterando así el umbral de actualización de una necesidad, ya sea en sentido negativo o positivo; los satisfactores a su vez son determinantes en la creación y generación de los bienes económicos. Es mediante esta causación recíproca que se convierten, a la vez, en parte y definición de una cultura, y en determinantes de los estilos de desarrollo.

Los satisfactores pueden incluir, entre otras, formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, contextos, comportamientos y actitudes; todas en una tensión permanente entre consolidación y cambio. La alimentación es un satisfactor, como también puede serlo una estructura familiar (de la necesidad de protección, por ejemplo) o un orden político (de la necesidad de participación, por ejemplo).

Un mismo satisfactor puede realizar distintas necesidades en culturas diferente, o vivirse de manera divergente por las mismas necesidades en contextos diversos. El que un satisfactor pueda tener efectos distintos en varios contextos depende no sólo del propio contexto sino también, en buena parte, de los bienes que el medio genera, de cómo los genera y de cómo **organiza el consumo de los mismos**.

Entendidos como objetos y artefactos que permiten incrementar o mermar la eficiencia de un satisfactor, los bienes se han convertido en elementos determinantes dentro de la civilización industrial. La forma como se ha organizado la producción y apropiación de bienes económicos a lo largo del capitalismo industrial ha condicionado de manera abrumadora el tipo de satisfactores dominantes.

Mientras un satisfactor es, en **sentido último**, el modo por el cual se expresa una necesidad, los bienes son **en sentido estricto** el medio por el cual el sujeto potencia los satisfactores para vivir sus necesidades. Cuando la forma de producción y consumo de bienes conduce a erigir los bienes en fines en sí mismos, entonces la presunta satisfacción de una necesidad empaña las potencialidades de vivirla en toda su amplitud. Queda, allí, abonado el terreno para la confirmación de una sociedad alienada que se embarca en una carrera productivista sin sentido. La vida se pone, entonces, al servicio de los artefactos en vez de los artefactos al servicio de la vida. La pregunta por **la calidad de vida** queda recubierta por la obsesión de incrementar la productividad de los medios.

Los satisfactores pueden tener diversas características que abarcan un amplio rango de posibilidades. Para efectos de analizar el papel que ellos

tienen dentro del sistema de necesidades, es posible distinguir por lo menos cinco tipos, a saber: *a)* violadores o destructores; *b)* pseudo-satisfactores; *c)* inhibidores; *d)* singulares; y *e)* sinérgicos.

Los satisfactores **violadores o destructores** son elementos de efecto paradójal. Al ser aplicados con la intención de satisfacer una determinada necesidad, no sólo aniquilan la posibilidad de su satisfacción en un plazo mediano, sino que imposibilitan por sus efectos colaterales, la satisfacción adecuada de otras necesidades. Estos elementos paradójales parecen estar vinculados preferencialmente a la necesidad de protección, la cual puede provocar comportamientos humanos aberrantes, en la medida en que su insatisfacción va acompañada del miedo. El atributo especial de los violadores es que siempre son impuestos como el armamentismo, la censura, el exilio, el autoritarismo.

Los **pseudo-satisfactores** son elementos que estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada. Sin la agresividad de los violadores o destructores pueden, en ocasiones aniquilar, a la larga, la posibilidad de satisfacer la necesidad a que originalmente apuntan. Su atributo característico es que generalmente son inducidos a través de la propaganda, publicidad u otros medios de persuasión. Por ejemplo: la prostitución, la sobre-explotación de los recursos naturales, la medicina mecanicista (“una píldora para cada enfermedad”).

Los **satisfactores inhibidores** son aquellos que por el modo en que satisfacen (generalmente sobresatisfacen) una necesidad determinada, dificultan seriamente la posibilidad de satisfacer otras. El atributo que los caracteriza es que, salvo excepciones, se hallan ritualizados, en el sentido de que suelen emanar de hábitos arraigados como: el aula autoritaria, la sobreprotección, la permisividad ilimitada, el nacionalismo chauvinista.

Los **satisfactores singulares** son aquellos que apuntan a la satisfacción de una sola necesidad y son neutros respecto de la satisfacción de otras. Resuelven un problema (o pretenden hacerlo) pero como si los restantes asuntos no existieran. Son característicos de los planes y programas de desarrollo, cooperación y asistencia que tantas veces han propiciado o puesto en práctica en las últimas décadas diversos organismos nacionales o internacionales. Su principal atributo es el de ser institucionalizados, ya que tanto en la organización del Estado como en la civil, su generación suele estar vinculada con instituciones, sean éstas ministerios, otras reparticiones públicas, o empresas de diverso tipo, por ejemplo: las modas, los espectáculos deportivos, la medicina curativa.

Los **satisfactores sinérgicos** son aquellos que, por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfac-

ción simultánea de otras. Su principal atributo es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción, por ejemplo: la lactancia materna, la educación popular, los juegos didácticos, la autogestión, el cooperativismo, la banca descalza, las organizaciones democráticas, la meditación, la TV cultural.

La palabra **sinergia** significa, en fisiología “colaboración de varios órganos en una función”. El término griego del cual deriva quiere decir “cooperación, acción conjunta”. Implica dar cuenta del hecho de que el todo es más que la suma de las partes y de que en la realidad todo sistema no puede ser explicado a partir de una parte vista aisladamente. En este sentido la sinergia connota una forma de potenciación, es decir, un proceso en el que la potencia de los elementos asociados es mayor que la potencia sumada de los elementos tomados aisladamente.

Los satisfactores correspondientes a las primeras cuatro categorías, por ser habitualmente impuestos, inducidos, ritualizados o institucionalizados son en alto grado exógenos a la sociedad civil, entendida ésta en cuanto comunidad de personas libres capaces, potencialmente o de hecho, de diseñar sus propios proyectos de vida en común. En tal sentido se trata de satisfactores que han sido tradicionalmente impulsados de arriba hacia abajo. La última categoría, en cambio, revela el devenir de procesos liberadores que son producto de actos volitivos que se impulsan por la comunidad desde abajo hacia arriba. Es eso lo que los hace contrahegemónicos, aún cuando en ciertos casos también pueden ser originados en procesos impulsados por el Estado.

A lo largo de este libro, veremos las relaciones de estas necesidades según las categorías axiológicas y existenciales que tienen que ver con los siete temas desarrollados a saber: educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación, sexualidad y expresión corporal.

Calidad de vida y su relación con las necesidades específicamente humanas

Juana Jiménez Férrez y Rose Eisenberg

“La calidad de vida es un concepto que involucra diferentes grados de aspectos emocionales, intelectuales y culturales, que van más allá del confort material” (Reig y Garduño, 2005:63). Es un concepto multidimensional, en el que se incluye el estilo de vida, vivienda, empleo, economía, satisfacción en la escuela o en el empleo. Se conceptualiza de acuerdo con un sistema de valores,

estándares o perspectivas que varían de una persona a otra y de una cultura a otra (cuadro 2). Así, la calidad de vida representa la “suma de sensaciones subjetivas y personales del sentirse bien” (Velarde y Ávila, 2002:349-361).

CUADRO 2
ELEMENTOS BÁSICOS PARA ANALIZAR LA CALIDAD DE VIDA
Y DE LA MUERTE HUMANAS

TIEMPO HISTÓRICO-SOCIAL		LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN VALORES CULTURALES PROPIOS DE CADA PAÍS E INSTITUCIÓN LE CONFIEREN A CADA ELEMENTO SU CARACTERÍSTICAS PARTICULARES (reconocimiento del paradigma de la diferencia)		TIEMPO Y GÉNERO (MASC. O FEM.) DE LA PERSONA	
Pre-historia	Situación ecológico-geográfica	SER EXISTENCIAL <i>Filosofía de vida</i> - qué significa “vida” - quién es el ser humano - cómo se originó - por qué - para qué	SALUD INDIVIDUAL Y COLECTIVA se mide por la CALIDAD DE VIDA resultado de un DELICADO EQUILIBRIO ENTRE EL	SER PERSONAL <i>Desarrollo del “yo” y el “otro”</i> - quién soy y quién eres - para qué estoy en el planeta - qué puedo hacer - cómo aprendo a ser - qué quiero aprender a hacer	Gestación
					Nacimiento
Historia		<i>Sentido de la vida</i> - qué fines individuales y colectivos persigue el hombre y los otros seres vivos (animales y plantas)			Infancia
Época clásica	Momento político-económico	<i>Estilos de vida</i> - cuál es su entorno (social, natural y construido) - formas de interacción con su ambiente		EL HACER Desarrollo de - potencialidades - creatividad - capacitación para la autosuficiencia y el trabajo salud mental	Momento político-económico Adolescencia
Edad media		salud socio-eco-ambiental			Adulto
Moderna			EL TENER Y HACER buen estado físico - satisfactorios materiales - su facilidad de obtención ¿comodidad? - empleo - ambiente de trabajo - tiempo libre y su uso - calidad de muerte		Vejez
Contemporánea					Muerte
NIVEL DE VIDA					
PERCEPCIÓN SOCIOCULTURAL DEL AMBIENTE					

Esquema conceptual propuesto por Eisenberg, R. y Kornhauser, L., para la percepción y análisis de variables que determinan la calidad de vida de una persona o comunidad.

Existe una diferenciación entre calidad de vida objetiva y subjetiva, la primera se refiere al grado en que una vida **cumple estándares explícitos** de “buena vida” tal como se realizaría por un observador externo, como en el caso de un examen médico. La segunda se refiere a la **autovaloración** basada en criterios implícitos como, por ejemplo, sentimiento subjetivo de la salud, como lo acabamos de explicar en el inciso anterior. Éstas, no necesariamente, son incluyentes; una persona puede tener una mala percepción de su estado de salud, aunque desde el punto de vista médico sea bueno (Veenhoven, 2005:17-55). El concepto de calidad de vida también puede entenderse como abarcando tres dimensiones globales: la primera se refiere a aquello que la persona es capaz **de hacer**, quiere decir el estado funcional; la segunda incluye **el acceso a los recursos** y las oportunidades para usar las habilidades con la finalidad de conseguir los intereses; y la tercera, la **sensación de bienestar**. Las dos primeras han sido designadas como calidad de vida objetiva y la tercera como calidad de vida subjetiva. Por lo que dentro de estas dimensiones se han identificado diferentes dominios de la vida, como la salud, familia, relaciones sociales, trabajo, la situación económica y el lugar de residencia (González-Celis, 2005:259-294).

El ingreso, la salud y la educación son potencialidades que se pueden medir objetivamente, le dan al individuo la capacidad de funcionar en la sociedad; su utilización depende de sus propias decisiones. Entre las capacidades subjetivas se distinguen las intelectuales y emotivas, las que se desarrollan a través del aprendizaje y se asocian con el crecimiento personal. La integración de capacidades individuales que son las que le permiten al individuo funcionar en sociedad, son consideradas como capacidades internas o capital psicológico que da capacidad para la vida y permiten funcionar para hacer cosas y ser alguien en la vida. Veenhoven plantea un modelo que permite integrar lo objetivo y subjetivo, refiriéndose a una clasificación de la calidad de vida, donde considera en primer término a la habitabilidad como calidad de entorno, la plenitud como calidad de resultado y la aptitud o capacidad para la vida como calidad de acción, las dos primeras integran lo objetivo y subjetivo, la tercera, la capacidad que tienen los individuos para enfrentarse a la vida (Yasuko, 2005:197-230).

El interés por la calidad de vida en este libro, se debe al lugar que ocupan los temas estudiados, dentro del cuidado a la salud y está estimulado por el hecho de que la gente desea vivir y no sólo sobrevivir.

En el *Informe sobre la salud en el mundo 2002* se abordaron los principales riesgos para la salud mundial y se subrayó que los factores comporta-

mentales, en particular la alimentación no saludable, la inactividad física, el consumo de tabaco y el uso nocivo del alcohol, son factores de riesgo clave de las enfermedades no transmisibles, cuya carga está aumentando rápidamente; por lo que la OMS exhorta a los Estados miembros a que otorguen alta prioridad a la promoción de los modos de vida saludables entre los niños y jóvenes de ambos sexos, dentro y fuera del ámbito escolar y de otras instituciones docentes, incluidas las actividades “recreativas sanas y seguras”(OMS, 2004).

Estilo de vida, salud y corporeidad

Existen diversos enfoques que tratan de definir lo que es un estilo de vida. A continuación presentamos el sociológico y el epidemiológico (Wikipedia, 2006).

En **sociología**, un **estilo de vida** es la manera en que vive una persona (o un grupo de ellas). Esto incluye la forma de las relaciones, del consumo, de la hospitalidad y de vestir. Una forma de vida típicamente también refleja las actitudes, los valores o la visión del mundo de un individuo. Tener una “forma de vida específica” implica una opción consciente o inconsciente entre un sistema de comportamientos y de algunos otros sistemas de comportamientos.

La primera vez que apareció el concepto de “estilo de vida” fue en 1939 (las generaciones anteriores pudieron no haber necesitado este concepto porque no era significativo al ser las sociedades relativamente homogéneas). Alvin Toffler predijo una explosión de los estilos de vida (denominados “subculturas”) debido al aumento de la diversidad de las sociedades postindustriales. Jeremy Rifkin en la “construcción de la edad moderna” de su libro *El sueño europeo*, describe el **estilo de vida** y la vida cotidiana en Europa y Estados Unidos; en las épocas históricas, en las actuales y en la llegada de la era global, después del individualismo y el comunitarismo.

Desde el punto de vista **epidemiológico**, el **estilo, hábito o forma de vida** es un conjunto de comportamientos o actitudes que desarrollan las personas, que unas veces son saludables y otras son nocivas para la salud. En los países desarrollados los estilos de vida poco saludables son los que causan la mayoría de las enfermedades; sin embargo, los recursos sanitarios se desvían hacia el propio sistema sanitario para intentar curar estas enfermedades, en lugar de destinar más recursos económicos en la promoción de la salud y prevención de las enfermedades.

En estas primeras páginas de libro, se ha tratado de dar un panorama general introductorio a los diferentes capítulos. En ellos se presentan re-

sultados de los siete estudios conceptuales relacionados con la cultura de la corporeidad, movimiento y educación física que puedan servir como base para los procesos de formación e investigación en vías de satisfacer de manera más saludable las necesidades específicamente humanas y mejorar la calidad de vida humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña Delgado, A. (2001). "El cuerpo en la interpretación de las culturas", *Boletín Antropológico*, año 20, vol. 1, núm. 51, enero-abril, ISSN: 1325-2610, Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Aucouturier, B.; Lapierre, A. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*, Barcelona: Científico Médica.
- Algar y Ruiz (1983). *Apuntes, planificación de tiempo libre, ocio y recreación*, Madrid: Graf. Lara.
- Álvarez-Gayou, J. L. (1979). *Elementos de sexología*, México: Interamericana.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2001). "La educación profesional de la sexualidad, una necesidad impostergable en México", *Educar, Revista de Educación*, nueva época núm. 17, abril-junio.
- Álvarez-Gayou, J. L. (1997). "Editorial", *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, vol. 3, núm. 2
- Baudrillard, J. (1974). *La société de consommation. Ses mythes, ses structures*, París: Gallimard.
- Birdwistell, R. M. (1952). *Kinesics and context: essays on body motion communication*, Nueva York: Ballantine.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- Brohm, J. M. (1982). *Sociología política del deporte*, México: FCE.
- Buñuel, A. (1994). "La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, núm. 68.
- Cantista, M.J. (1984). *Racionalismo em Crise*, Porto: Livraria Civilização Editora.
- Diccionario de las Ciencias del Deporte* (1992). Málaga: Unisport.
- Douglas, M. (1978). *Símbolos naturales*, Madrid: Alianza Universidad.
- Eisenberg, R., et al. (1995). "Investigación educativa en salud, ambiente, educación física y recreación (1980-1992)", en Waldegg (coord.) *Procesos de Enseñanza y aprendizaje II*, vol. 2, colección La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, México: COMIE/ Fundación SNTE.

- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, J. (1998). *Teoría e historia de la cultura corporal*, Buenos Aires: Cátedra UFLO.
- González-Celis, R. A. (2005). “¿Cómo mejorar la calidad de vida y el bienestar subjetivo en los ancianos?” en *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, Puebla: Universidad de las Américas/ Plaza y Valdés.
- González-Segura, A. (2006). “La educación en valores a través de la educación física y el deporte”, *Revista Digital*, Buenos Aires, año 10, núm. 94, marzo.
- Grasso, A. (2005). *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hall, E. T. (1973). *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: IEAL.
- Hanna, T. (1980). *The body of life: Creating new pathways for sensory awareness and fluid movement*, Estados Unidos: Healing Arts Press.
- Harris, M. (1981). *Introducción a la antropología general*, Madrid: Alianza Universidad.
- Herkovits, M. (1964). *El hombre y sus obras*. México: FCE.
- Herrero Gaitero, F. (1999). *Concepto de educación física: evolución y desarrollo de las distintas concepciones*. <http://personales.com/espana/segovia/f.herrero/concepto.htm> [consultado 7 febrero 2006].
- Joly, Y. (1995). “La recherche et la pratique du corps vécue un point de vue, par la Methode Feldenkrais® d’éducation somatique”, *Revue de l’Association pour la recherche qualitative*, vol. 12, pp. 87-99. Traducción “La investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista por el método Feldenkrais de educación somática”.
- Knapp, K. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona: Paidós.
- Konstantinov, et al. (1977). “La materia y sus formas principales de existencia”, capítulo III, *Fundamentos de filosofía marxista-leninista. Materialismo dialéctico*, Moscú: Academia de Ciencias de la URSS/Editorial Progreso.
- Le Boulch, J. (1969): *La educación por el movimiento*, Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*, Buenos Aires: Paidós.
- Martínez-Seijas, M. P. y Barreiro-García, J. S. (2005). *Una aproximación al movimiento y su uso en el ámbito educativo y de la educación física*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña. Documento telemático <http://www.monografias.com/trabajos30/movimiento-uso/movimiento-uso.shtml> [consultado enero 2006].
- Maissonneuve, J. (1991). *Ritos religiosos y civiles*, Barcelona: Herder.

- Mauss, M. (1971). *Sociología y antropología*, Madrid: Técno.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). “Propuesta teórica y metodológica: Identificación de satisfactores en uso de las necesidades humanas fundamentales”, *Development Dialogue*, número especial: Desarrollo a escala humana, Uppsala, Suecia.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1997). “Desarrollo a escala humana”, *Eco-economía y desarrollo*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, París: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1947). “Le Primat de la perception et ses conséquences philosophiques”, *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, París.
- Neffa, J. C. (2003). “El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece”, *Trabajo y Sociedad*, Buenos Aires: CEIL-PIETTE CONyCET/Lumen.
- OMS (1974). *Documentos básicos*, 24 edición, Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- OMS (2004). Asamblea Mundial de Salud: *Promoción de la salud y modos de vida sanos*, octava sesión plenaria de la 57ª, Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Paredes Ortiz, J. (2003). *Efdeportes.com Revista Digital*, Buenos Aires, año 9, núm. 62, julio <http://www.efdeportes.com/efd62/corpo.htm>
- Parlebás, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*, Junta de Andalucía, Málaga: Unisport.
- Portela, H. (2001). “La epistemología en la Educación Física” [http://www.efdeportes.com/ Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital) Buenos Aires, año 7, núm. 37, junio.
- Portela, H. (2002). *Efdeportes.com Revista Digital*. Buenos Aires, año 8, núm. 48, mayo <http://www.efdeportes.com/efd48/cuerpo.htm>
- Reig, P. E. y Garduño, E. (2005). “Procesos cognitivos asociados a los constructos de calidad de vida y bienestar subjetivo”, en *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, Puebla: Universidad de las Américas/ Plaza y Valdés.
- Relethford, J. (1990). *The human Species: An Introduction to Biological Anthropology*, Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Rey, A. y Trigo, E. (2000). “Motricidad... ¿Quién eres?”, *Apunts*, núm. 59, Barcelona: INEFC.
- Romero S., L. (1997). *Planificación familiar y regulación responsable de la fecundidad*, codirector del Centro de Asesoría y Consultoría, World Association for Sexology, en página web <http://www.monografias.com/trabajos13/planfam/planfam.shtml>, [consultado 7 febrero 2006].
- Romero S., L. (1999). *Elementos de sexualidad y educación sexual*, Barranquilla-Colombia: Centro de Asesoría y Consultoría.
- SEP (2002). *Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*, México: SEP.

- Sergio, M. (1987). *Para uma epistemologia da motricidade humana*, Lisboa: Compendium.
- Sergio, M. (1999): *Um corte epistemológico. Da educação física à motricidade humana*, Lisboa: Piaget
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*, Madrid: Gymnos.
- Veenhoven, R. (2005). “Lo que sabemos de la felicidad”, en *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, Puebla: Universidad de las Américas/ Plaza y Valdés.
- Velarde, J. E. y Ávila, F. C. (2002). “Evaluación de la calidad de vida”, *Salud Pública de México*, vol. 44, núm. 4, julio-agosto, pp. 349-361.
- Wikipedia (2006). Enciclopedia libre, en <http://es.wikipedia.org/wiki/Sexualidad> [enero 2006]
- Yasuko, A. (2005). “Percepción de la calidad de vida en la zona urbana de Culiacán: integración de enfoques alternativos”, en *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, Puebla: Universidad de las Américas/ Plaza y Valdés.

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVAS INTERNACIONALES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ÁREAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

Rose Eisenberg Wieder y Arturo Guerrero Soto

INTRODUCCIÓN

Tarea difícil fue encontrar escritos en otros países o continentes que fuesen similares al estado de conocimiento actual en torno a la investigación educativa en los siete temas estudiados: educación física, deportiva, somática, motricidad, sexualidad, recreación y expresión corporal. La mayoría se centran en panoramas de la investigación en los campos de educación física y deportiva y sólo en ellos nos enfocaremos. Dado lo anterior el presente capítulo decidimos dividirlo en dos partes.

En la primera Rose Eisenberg aporta un **panorama general** (macro) tomando como fuente un libro que fue resultado de la recuperación de las actas y mejores artículos del Coloquio *Recherches en Education Physique et Sportive: Bilan et perspectives* que se llevó a cabo en Toulouse, Francia en 1998. Sus principales autores y editores son Amade-Escot, Barrué, Bos, Dufor, Dugrand y Terrisse, quienes escriben y recuperan a la vez escritos en torno

del balance y perspectivas de la situación en **Norteamérica** y **Europa** de la investigación educativa en educación física y deportiva.

En la segunda parte Arturo Guerrero Soto presenta una visión micro, realizando **resúmenes de investigaciones representativas** de importantes **personalidades internacionales** en el campo de la educación física y deportiva en la década estudiada. La fuente de estas recopilaciones fueron las realizadas por Maurice Pierón y Miguel Ángel González (2000), donde reunieron las disertaciones presentadas durante casi diez años por autores de resonancia mundial de la educación física, en diversos congresos. La finalidad de esta recopilación fue honrar la memoria de José María Cagigal¹³ personaje relevante en dichos temas en un documento titulado: *Diez años de Conferencias académicas "José María Cagigal" Congreso de la Association Internationale des Ecoles Supérieures d' Education Physique 1990-1999*. Los conferencistas invitados que aportaron sus escritos fueron elegidos rigurosamente por parte de un comité especial de la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física (AIESEP).

PRIMERA PARTE

NORTEAMÉRICA: PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

Rose Eisenberg Wieder

Siedentop (1998), en su reseña sobre la investigación educativa en la educación física en América del Norte, de acuerdo con su **objeto de estudio**, las divide en cuatro grandes grupos: investigación de la enseñanza, del aprendizaje motor (más inspirada en la psicología), en torno a los programas de estudio y la referente a la formación docente.

Siedentop, investigador en educación física de la Universidad de Ohio, Estados Unidos, refiere que la investigación en la enseñanza inicia

¹³ José María Cagigal (1928-1983) defendió en España la creación de un centro de estudios donde se formaran profesionales de la actividad física y del deporte que llegaran a ser estudios universitarios, similar a los ya existentes en algunos países europeos y en Estados Unidos. En 1963, el Decreto 1391, del 3 de junio, le dota de Estatutos Constitutivos al nuevo centro. Es autor de numerosas publicaciones reconocidas en torno a la educación física y el deporte.

en los años setenta y se centra en la eficacia, su objetivo principal es comprender cómo los profesores **eficientes** hacen su trabajo y cómo los conocimientos adquiridos en su formación ayudan a que sean **eficaces**. Los paradigmas que fueron utilizados para su estudio son: el descriptivo, el del proceso-producto, el de las variables mediadoras, el ecológico y, más recientemente, el constructivista. Esto marca el pasaje de una concepción conductista de la investigación a un enfoque cognoscitivo, también encontrado en la investigación de la evolución de otras materias impartidas.

Antes de los setenta se conocía poco sobre la “enseñanza eficaz”, no porque no hubiera investigación sino porque los estudios no eran útiles o, en su caso, confiables. Antes predominaban dos metodologías: aquellas que vinculaban los datos de la personalidad del docente medidas por “test” utilizando lápiz y papel, y los resultados de los alumnos medidos por pruebas normalizadas; los resultados fueron magros y se encontró que la personalidad del profesor no tenía que ver con el éxito escolar. La otra metodología improductiva antes de los setenta fue la investigación sobre los métodos de la enseñanza, que utilizaba la antigua tradición de comparar el método A con el método B, por ejemplo la enseñanza democrática frente a la tradicional, o la fraccionada frente a la global. Las variables dependientes eran los *scores* de los estudiantes frente a pruebas de habilidad, dando la mayoría de las veces resultados no significativos o, si lo llegaba a ser, no se podía reproducir.

Estos primeros esfuerzos de acuerdo con Siedentop tuvieron un defecto metodológico común: ninguna investigación estudió la relación profesor-estudiante durante las lecciones.

Investigación sobre la eficacia de la enseñanza

Ya en los años setenta, la investigación **sobre la eficacia de la enseñanza**, da un gran salto cuando los investigadores **comienzan a estudiar la relación profesor-alumno**, haciendo varias observaciones directamente en el salón de clase y no en un laboratorio, lográndose así el análisis de la enseñanza en toda su complejidad con técnicas de investigación mejoradas.

La evolución de la investigación en torno a la eficacia de la enseñanza comprendió tres etapas: la primera que fue definida por el paradigma “proceso-producto”, la segunda definida por las “variables mediadoras” y la tercera, tanto por el paradigma “ecológico” y actualmente el paradigma “constructivista”. Aunque todos estos paradigmas son utilizados en la actualidad, históricamente fueron apareciendo en ese orden (tabla 1).

TABLA 1
 NORTEAMÉRICA: PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN
 EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN SIEDENTOP *ET AL.*

Paradigma	Características principales	Resultados principales
Proceso-producto	<p>Estudiantes de doctorado en educación física observan tanto comportamientos y estrategias docentes como de otros estudiantes en plazos largos, buscando correlaciones en la eficacia y creando instrumentos de observación. Hubo gran intercambio sobre lo que se debía estudiar o la mejor forma de analizar los sucesos ligados con el aprendizaje y la enseñanza durante la clase de educación física.</p> <p>Este paradigma surge y permanece de los años cuarenta a setenta. El proceso de enseñar y aprender se explica a partir de la relación conducta del profesor (VI) con rendimiento académico del alumno (VD)</p>	<p><i>Ventajas:</i> creación de una imagen confiable y válida de la enseñanza de la educación física, donde predominaba la observación hacia el docente demostrando que el maestro podía cambiar si se le proporciona una retroalimentación apropiada.</p> <p><i>Desventajas:</i> insuficiente examen de las acciones de los estudiantes durante la clase. a) no tiene en cuenta la influencia del alumno sobre el profesor; b) reduce todo a lo observable sin considerar procesos reales de interacción; c) descontextualiza conductas, juzgándolas desde una validez universal; d) el rendimiento académico es pobre para medir la complejidad del aprendizaje, latente y lento; e) instrumentos de observación rígidos; f) hincapié en conductas más que en contenidos, y g) desvalorización del alumno como sujeto activo.</p> <p><i>Conclusión:</i> En los setenta se reconoce que el comportamiento docente no afecta directamente el logro del estudiante.</p>
VARIABLES MEDIADORAS	<p>A principios de los ochenta se busca el mejor elemento predictivo del logro del estudiante, no era tan importante el tiempo invertido en una tarea sino el compromiso productivo, de adquisición en el aprendizaje y no sólo la cantidad de tiempo usado en realizar las tareas. Se centran en el proceso de estudio del alumno: su tiempo de aprendizaje y la calidad y cualidad de su compromiso. 1979, Judy Rink aporta la noción de “tarea de aprendizaje”</p>	<p>Un estudiante se compromete con éxito solamente 2 a 3 minutos de una sesión de 50 minutos. Se empieza a investigar cómo los profesores eficaces se organizan tomando en cuenta los elementos físicos, sociales y temporales en sus clases, para hacer más eficiente el uso del tiempo mediante rutinas de organización.</p> <p><i>Conclusión:</i> El paradigma proceso-producto y el de las variables mediadoras, tuvieron una debilidad común: se centraban sobre el análisis de las influencias de los docentes sobre los estudiantes.</p>

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

Ecológico	<p>Doyle (1978) es el representante característico de este paradigma y es referencia de muchas investigaciones. Para él, el aprendizaje en el aula tiene lugar a lo largo de un extenso periodo, en un grupo social, caracterizado por la existencia de múltiples recursos y dentro de un contexto intencional y evaluador. Es definido como un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones.</p>	<p>Como resultado de ese proceso de negociación se genera un clima ecológico relativamente estable que define la pluralidad de demandas de aprendizaje (adquisiciones que el alumno debe realizar y comportamientos para resolver con éxito las tareas académicas y sociales generadas en este escenario).</p>
Constructivista	<p>1981, Tousignant y Siedentrop aplican al estudio de la educación física el modelo ecológico de Doyle. Al estudiarse, en los ochenta, las influencias bi-direccionales se observaron lo que llamaron las negociaciones, entendidas como las tentativas de los estudiantes por cambiar las exigencias de las tareas que constituían el sistema de aprendizaje. Los tópicos más estudiados fueron: a) la relación participación y evaluación por el estudiante con la formación docente; b) con respecto al contenido enseñado; c) investigaciones ligadas a la eficiencia docente.</p>	<p>Los estudios reportaron que: 1) los estudiantes inicialmente toman su actividades con vigor y entusiasmo; 2) poco a poco el nivel de respuesta a la tarea disminuía, algunas tenían nivel aceptable al ejecutarlas, pero en otras no llegaban a realizarlas; 3) a medida que el nivel de respuesta disminuía, los estudiantes comenzaban a modificar la tarea. Los más hábiles la hacían más difícil, los menos hábiles tendían a reducir las tendencias de las tareas para lograrlas o en su caso ocultar finamente su no participación, para que el profesor no se diera cuenta (Siedentrop los llamó “esquivadores competentes”); d) si el profesor mantiene la tarea, se producen otras modificaciones para que ciertos alumnos la abandonen y se expresaran de manera abierta; e) la lenificación del grado de respuesta del alumno, la modificación de la tarea y los primeros signos de desviaciones, hacía que el docente introdujera nueva tarea sin preocuparse de los estudiantes que aún no dominaban la tarea en proceso.</p> <p>Una de las lagunas de los programas de educación física en las escuelas secundarias de América del Norte fue la ausencia de expectativas y de estrategias de evaluación, que permitiesen que el estudiante se hiciese más responsable.</p>

Primera etapa: predominio del paradigma “proceso-producto”¹⁴

Este paradigma surge y permanece de los años cuarenta a setenta. El proceso de enseñar y aprender se explica a partir de la relación conducta del profesor (variable independiente: VI) con rendimiento académico del alumno (variable dependiente: VD) (Pérez Gómez y cols. 1992). Representó una época importante en la investigación sobre la enseñanza de la educación física. Los investigadores observaban los comportamientos y las estrategias tanto de los docentes como de los estudiantes. En ciertos casos, intentaban establecer una correlación entre sus observaciones y los resultados de los estudiantes utilizando dicho paradigma. Para ello se crearon instrumentos de observación y hubo gran intercambio sobre lo que se debía estudiar o la mejor forma de analizar los sucesos ligados al aprendizaje y enseñanza durante la clase de educación física. Todas estas actividades de investigación se realizaban en las universidades por equipos de profesores que ofrecían programas de estudio de doctorado y eran diseñados para ser estudiados en periodos largos de tiempo.

Resultados de las investigaciones en la primera etapa

Siedentop menciona dos de los resultados que le parecieron más importantes utilizando el paradigma proceso-producto. El primero relacionado con la creación de una imagen confiable y válida de la enseñanza de la educación física, donde predominaba la observación hacia el docente demostrando que el maestro podía cambiar si se le proporciona una retroalimentación apropiada. El segundo se refiere a que detectó como defecto principal en este paradigma el insuficiente examen de las acciones de los estudiantes durante la clase. A mediados de los años setenta se reconocía ya que el comportamiento de los docentes no afectaba directamente el logro del estudiante. De ahí fue surgiendo el paradigma de las “variables mediadoras”.

Segunda etapa: paradigma de las “variables mediadoras”

En este paradigma, la investigación en la enseñanza evolucionó hacia la construcción de sistemas de observación centrados en el análisis de la res-

¹⁴ Clarificando el paradigma proceso-producto, retomamos a Coll, C. y Sole I. “La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, en http://www.uc.cl/sw_educ/didactica/medapoyo/texto5.htm consultada el 9 agosto 05.

puesta de los estudiantes e integrando lo ya construido para los docentes. Siedentop en conjunto con su grupo de investigación diseñó un sistema de observación del “tiempo de aprendizaje”, que lo define como el periodo en el cual un estudiante se compromete en una actividad en relación con la materia enseñada y con los objetivos perseguidos. Insiste en que se le debe comprometer de manera apropiada para lograr su éxito y que sus resultados sean codificados como de logro Pérez Gómez y cols (1992:8). Este paradigma fue utilizado en esta etapa tanto para investigación descriptiva como experimental.

Cualidad de la organización de la clase

A principios de los ochenta reconocieron que el mejor elemento predictivo del logro del estudiante no era el tiempo invertido en una tarea sino el *tiempo de compromiso productivo*, refiriéndose a que la calidad del compromiso es la que explica la adquisición en el aprendizaje y no simplemente la cantidad de tiempo que se lleva en realizar las tareas. Explica que en los estudios primarios de Siedentop, indicaban que el grado de compromiso productivo representaba con frecuencia menos de 10 a 15% del tiempo de la lección, es decir, un estudiante se compromete con éxito solamente 2 a 3 minutos de una sesión de 50 minutos. Encuentro confirmado por otros autores de la época, que demostraban que la mayor parte del tiempo, el estudiante lo utilizaba en organizarse más que en practicar las actividades enseñadas. De ahí que en las clases de educación física reemplazaran los enfoques correctivos y punitivos por estrategias de organización preventivas y positivas. Por ello se empezó a investigar cómo los profesores eficaces se organizaban tomando en cuenta los elementos físicos, sociales y temporales en sus clases, para hacer más eficiente el uso del tiempo mediante rutinas de organización. Por ello en esta etapa de las “variables mediadoras” los investigadores se centraron más en el análisis del estudiante: su tiempo de aprendizaje y la calidad y cualidad de su compromiso; el utilizar los resultados de observar alumnos aplicados y los no tanto, a partir del manejo de sus habilidades y de su género, motivó que encaminaran sus esfuerzos para comprender qué los hace más eficaces. De ahí surgieron dos enfoques conceptuales:

- a) En 1979, Judy Rink aporta la noción de “tarea de aprendizaje” como marco organizador para analizar los contenidos enseñados en educación física, aportando un sistema conceptual y protocolo de observación.

- b) En 1981, Tousignant y Siedentop aplican el modelo ecológico de Doyle¹⁵ al estudio de la educación física, esto marca el inicio de la tercera etapa de la investigación en torno a la eficacia de la enseñanza en educación física.

Tercera etapa o paradigma ecológico

Siedentop señala que el paradigma *proceso-producto* y el de las *variables mediadoras* tuvieron una debilidad común: se centraban sobre el análisis de las influencias de los docentes sobre los estudiantes. En cambio el modelo ecológico de Doyle, se apoyaba en el postulado de que los alumnos influenciaban a los maestros tanto como los maestros a ellos, es decir en sentido bi-direccional. Además se centra en el análisis del ambiente educativo, los comportamientos, así como de los vínculos entre el sistema educativo, el de tareas de aprendizaje y las interacciones sociales entre los estudiantes. Incluye el estudio de la forma en cómo los cambios en el sistema educativo afectan a los otros sistemas, así como la forma en que estas influencias conducen a un equilibrio ecológico particular a cada clase de educación física. Al estudiarse en los ochenta las influencias bi-direccionales se observaron lo que llamaron las *negociaciones*, entendidas como las tentativas de los estudiantes por cambiar las exigencias de las tareas que constituían el sistema de aprendizaje.

Los estudios iniciales utilizaron, la mayor parte del tiempo, estrategias etnográficas de observación, resultando lo siguiente: a) los estudiantes inicialmente toman sus actividades con vigor y entusiasmo; b) poco a poco el nivel de respuesta a la tarea disminuía, algunas tenían nivel aceptable al ejecutarlas, pero en otras no llegaban a realizarlas; c) a medida que el nivel de respuesta disminuía, los estudiantes comenzaban a modificar la tarea. Los más hábiles la hacían más difícil, o en su caso más compleja, para acordar con sus colegas; los demás tendían a reducir las tendencias de las tareas para lograrlas o en su caso ocultar finamente su no participación

¹⁵ Se considera a Doyle (1978) el representante más característico del paradigma ecológico y referencia de muchas investigaciones. Para este autor, el aprendizaje en el aula tiene lugar a lo largo de un extenso periodo en un grupo social, caracterizado por la existencia de múltiples recursos y dentro de un contexto intencional y evaluador. Es definido como un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones. Bibliografía anotada <http://www.ctascon.com/Aportaciones%20del%20Modelo%20Ecologico%20de%20Doyle.pdf> [Consulta: 7/9/05].

para que el profesor no se diera cuenta. Por ello Siedentop los llamó los “esquivadores competentes”: *a)* si el profesor mantenía la tarea, surgían grandes posibilidades para que otras modificaciones se produjeran y para que ciertos alumnos abandonaran la tarea y se expresaran de manera abierta; *b)* la lentificación del grado de respuesta del alumno, la modificación de la tarea, y los primeros signos de desviaciones, incitaban a que, generalmente, el enseñante introdujera una nueva tarea sin preocuparse de los estudiantes que no dominaban aún la tarea en proceso; y *c)* la capacidad del maestro para darse cuenta de las modificaciones de las tareas o de las desviaciones, dependía de la calidad de sus observaciones durante el proceso en que los estudiantes participaban en las actividades. Por ello, la “verdadera” tarea de aprendizaje se desarrollaba de manera circunstancial a sus reacciones.

Al inicio de los programas de investigación de Siedentop a partir de la ecología de la educación física, le parecía evidente que la meta de los profesores era, ante todo, obtener la cooperación de los estudiantes en la organización de las actividades. Un investigador utilizó el concepto de *trato* para hablar de los resultados de los procesos de negociación tácitas de las “verdaderas” tareas, subrayando que los factores claves de la ecología de estos *tratados* eran los sistemas de evaluación y de responsabilización así como de la forma en la que el maestro observaba y reaccionaba ante las respuestas de los estudiantes.

Entonces la investigación se volcó hacia las respuestas de los estudiantes a tareas específicas y sus ensayos, hasta que éstos fueran aceptables por los profesores. Ellos presentaban de manera clara los retos a evaluar, encontraban de manera creativa, el lanzar a los estudiantes los retos y hacerlos responsables de su aprendizaje.

La relación participación y evaluación por el estudiante con la formación docente

No obstante una de las lagunas de los programas de educación física en las escuelas secundarias de América del Norte fue la ausencia de expectativas y de estrategias de evaluación, que permitiesen que el estudiante se hiciera más responsable. Ausencias que se presentaban en la mayoría de las escuelas en el mundo entero. Siedentop realizó un estudio en Ohio con el seguimiento de 11 profesores de educación física de secundaria por un año y cuya reputación era buenos docentes. El otro estudio se hizo en Finlandia por uno de sus estudiantes. Observaron clases bien organizadas con clima amigable y donde los profesores aplicaban un riguroso sistema de responsabilización del estudiante tomando como base, su presencia en los

cursos, su vestimenta y los comportamientos apropiados durante las lecciones. No obstante la responsabilización sobre la realización de sus tareas de aprendizaje estaba pobremente formalizada, es decir era responsable de su participación más que de su rendimiento en las tareas de aprendizaje. Se concluyó que para los profesores y estudiantes, el sinónimo de la educación física era “sin problema” ya que el sistema le exigía muy poco al estudiante.

En el estudio finlandés, Jean-Eric Roman y Siedentop examinaron una muestra pequeña de buenos educadores físicos de secundaria en las unidades de basquetbol y de gimnasia. Es en este estudio que observaron algunos de los problemas que encuentran los educadores físicos que deben enseñar muchas actividades diferentes, en donde su formación no les proporcionó los conocimientos y la experiencia para que todas las enseñaran de manera adecuada. Un profesor entrevistado mencionó que su meta era que hubiera “un buen partido”. El estudio reveló que no había tareas donde el acento estaba puesto sobre las tácticas o sobre las estrategias; además pocas tenían como meta el aprendizaje de técnicas de base para ser transpuestas en situación de juego. Por lo tanto las facilidades para que las habilidades prácticas se pudieran transferir fácilmente al juego eran pocas. Por lo tanto, el sistema de tareas de aprendizaje por desgracia no era coherente con las metas que ellos se habían fijado. Además los profesores no conocían bien el basquetbol para enseñar una unidad centrada en sus prácticas.

Con respecto al contenido enseñado

Esta corriente ecológica también tenía como meta el comprender el grado en que el dominio del contenido que poseía el enseñante afectaba el sistema de tareas de aprendizaje. De acuerdo con Siedentop, Lee Shulman realizó trabajos sobre el dominio de los conocimientos ligados a la enseñanza sobre lo que Lee llama “el conocimiento pedagógico de los contenidos”, es decir, **cómo los docentes transforman su conocimiento del contenido** y lo presentan hacia los estudiantes de manera compatible con las características del contexto o la meta de ayuda para aprender.

Los primeros esfuerzos de Siedentop en ese campo de investigación fueron a título de consultante en el programa de investigación interdisciplinaria de una estudiante de doctorado, que era profesora de danza en Canadá. Sylvie Fortín observó a dos profesores especialistas enseñar la clase de danza para el festival de verano. Es un estudio de los conocimientos pedagógicos vinculados con el contenido y un ejemplo de investigación

microanalítico en la enseñanza. Primero, los datos fueron obtenidos de entrevistas sustanciales para descubrir cómo un docente conceptualiza un contenido particular, después realizó la observación pedagógica prolongada sobre las prácticas de enseñanza, con un acento particular sobre la forma en que el enseñante comunica los contenidos a los estudiantes.

Por ejemplo, el análisis realizado a uno de los profesores, reveló que su conocimiento del contenido era una mezcla única del contenido vinculado con aprendizajes psico-corporales (somáticos) y propios de las técnicas de danza. Estaban organizados alrededor de tres principios centrales y eran comunicados a los estudiantes por temas ligados a este contenido mediante cuatro tipos de tareas de aprendizaje que transcurrían de la reproducción de las rutinas hacia tareas de improvisación libre. Las explicaciones eran más en torno a metáforas que a informaciones en torno de la técnica; se trabajaban en pocas palabras y se acompañaban habitualmente de demostraciones. Este tipo de investigaciones los llevó a la esencia de la acción en su campo del docente juzgado como experto en esa disciplina. De ahí partieron las investigaciones ligadas con la eficiencia del docente.

Investigaciones ligadas a la eficiencia docente

En ese momento, los modelos explicativos que dominaban la investigación en este campo en América del Norte venían del paradigma constructivista de la psicología cognitiva, donde su postulado era que: un aprendizaje óptimo tiene más posibilidades de producirse en un ambiente educativo donde las tareas de aprendizaje se planifiquen de tal manera que los estudiantes sean, por sus interacciones sustanciales con la materia, participantes activos en la elaboración de conocimientos, de habilidades y de significados, más que estudiantes que reciben los conocimientos de manera pasiva. Esto pone de nuevo el acento sobre la importancia de la calidad de la participación activa del estudiante como variable central en el aprendizaje, así como también en la importancia del contexto en el cual esta participación se realiza.

No obstante, al irse poniendo atención sobre la forma en que los significados se construyen, los investigadores se fueron alejando de la observación directa del enseñante. Algunos se concentraron sobre las biografías históricas (o historias de vida) de los docentes; otros se apoyaban sobre las técnicas de entrevista, que buscaban descifrar las significaciones dadas al acto pedagógico por los docentes en escuelas y también por estudiantes que se preparaban para ser docentes. En 1995, en su edición estival,

la *Journal of Teaching in Physical Education* (JTPE) presentó una monografía titulada “La educación física a través de la mirada y las voces de los estudiantes”. Ninguno de los diez estudios publicados utilizó métodos de observación directa; en su lugar había entrevistas fenomenológicas, sondeos, cuestionarios, pequeñas pruebas escritas, entre otros.

Siedentop señala que “hay mucho por hacer y pocos para hacerlo” deseando que en algún momento todos pudieran juntar sus esfuerzos.

EUROPA: LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS

Tomaremos de esta perspectiva europea el estudio publicado en (1998:17-30) por Piéron y Carreiro da Costa, donde comentan la dificultad de hacer una síntesis de las investigaciones europeas y aportan datos bibliográficos que sustentan sus encuentros. Comentan que la diversidad de los idiomas no les facilitó la construcción de este panorama. Su búsqueda incluyó lo más esencial en francés, inglés, español y portugués, tomando como referencia las revistas más conocidas y un cierto número de doctorados fácilmente accesibles. Piéron y Carreiro da Costa refieren que en esa época predomina la investigación descriptiva de las funciones pedagógicas en dos vertientes: la principal sobre el análisis comportamental del profesor y el estudiante y, en menor grado, el análisis del comportamiento del entrenador y el deportista. Refieren que casi no existen investigaciones globales, sino más bien sobre tareas de retroalimentación específicas.

Ejemplos de temas estudiados

Un ejemplo de temas en estudios globales, fue el de las funciones pedagógicas para diseñar perfiles docentes o para retroalimentar su práctica. Los estudios a nivel estudiante, generalmente eran observaciones individuales poco sistematizadas. Ejemplos de temáticas estudiadas al respecto son: la actividad motriz de estudiantes, su motivación, su percepción de la competencia, su satisfacción post-lección-acción y sus pensamientos durante la acción.

Los estudios de la formación docente se inclinaron al análisis de: los valores, actitudes, motivaciones actuales y futuras, la percepción de que es competente, su satisfacción después de una lección, sus reflexiones durante la acción, entre otros.

Piéron y Carreiro da Costa –después de haber revisado escritos en francés, inglés, español y portugués– observaron que en Europa el paradigma

proceso-producto norteamericano tuvo gran eco y se presentó en vertientes diversas que se explican más adelante denominadas: la espiral o círculo “descripción correlación-experimentación”; el llamado “presagio-proceso-producto”; la observación etnográfica; enfoque ecológico; y el paradigma de los procesos mediadores.

Paradigmas utilizados con mayor frecuencia

Piéron y Carreiro da Costa comentan que el paradigma proceso-producto norteamericano, tuvo eco en muchos investigadores europeos, ya sea en su modalidad comparativa o en su forma más clásica. Las investigaciones en torno de la formación de los docentes trataban de describir los valores, actitudes, motivaciones de los profesores actuales o futuros o tenían como meta el identificar los medios más eficaces para la adquisición de habilidades de enseñanza.

Para Piéron y Carreiro da Costa **el objeto-sujeto estudiado de la investigación pedagógica** interesada en las actividades físicas y deportivas comporta dos aspectos esenciales: **la investigación sobre la enseñanza**, que estudia aquello que los docentes y estudiantes hacen y cómo su comportamiento influencia el aprendizaje y las relaciones sociales dentro del salón de clases. Este campo busca analizar las diferentes fases de la enseñanza en sus fases preinteractiva e interactiva, así como las reflexiones y las tomas de decisiones en la acción pedagógica. **La investigación sobre los docentes** estudia su preparación y su perfeccionamiento, tanto en su formación inicial como continua. Encontraron estudios que estimaban la eficacia de los procedimientos de formación o de adquisición de habilidades y estrategias de enseñanza, así como también aquellos que buscaban el porqué y el cómo se vuelve uno docente. La etapa de práctica pedagógica representa un elemento importante en esta perspectiva.

Señalan dos paradigmas frecuentemente utilizados en Europa que los denominan: la espiral o círculo “descripción correlación-experimentación” y el llamado “presagio-proceso-producto”. Otros enfoques que deseaban precisar, completar e interpretar los datos recopilados en este marco, agregaron la riqueza de la observación etnográfica y del enfoque ecológico. El paradigma de los procesos mediadores fue introducido para tratar de comprender las relaciones entre las intervenciones de los docentes y el comportamiento y aprendizajes de los estudiantes. Una estrategia de investigación consistía en comparar a expertos y debutantes que trataban de escalar el camino hacia la excelencia en pedagogía.

La investigación sobre la enseñanza

Piéron y Carreiro da Costa hacen la distinción entre descripción, correlación y experimentación como la base de clasificación de los enfoques de la investigación y del cuerpo de conocimientos que se desprende. Estos enfoques también se encuentran combinados.

El enfoque descriptivo

Los autores mencionados insisten en que si se desea comprender un fenómeno, se vuelve indispensable su descripción precisa, es un estado donde toda ciencia debe transitar. El desarrollar una instrumentación para el análisis, el registro o descripción de un fenómeno va a la par de su comprensión. Señalan dos tipos de información que contribuyen a describir la enseñanza y su contexto tomando en cuenta sus limitantes: aquella que es directamente **visible** como los comportamientos o las estrategias de enseñanza y la que uno puede calificar de **invisible** y que surge de los valores, las actitudes, de mecanismos de toma de decisiones o de reflexiones de los actores del proceso educativo. Las primeras pueden recogerse por medio de la observación, mientras que las segundas exigen interrogar al sujeto.

Los comportamientos del docente y del estudiante

El tema más frecuente que apareció en las publicaciones, se refiere a los estudios relacionados con *análisis de la interacción profesor alumno*, como inicio del movimiento de investigación que utiliza la observación sistemática para la colecta de datos a través del “Sistema Flanders para el análisis de las interacciones” y sus modalidades. Sistema que fue criticado por su incapacidad de responder de manera adecuada a las situaciones encontradas dentro de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas. En Europa el análisis de las interacciones tuvo poco éxito y casi ha desaparecido en la época actual.

En Inglaterra y en Bélgica el objeto de observaciones detalladas fueron las *funciones pedagógicas del profesor*, tanto de manera global o específica en los casos de presentación de tareas o de retroalimentaciones al realizar estudios descriptivos en primaria y secundaria. En ocasiones, a la observación de los comportamientos, se integraba a un enfoque multidimensional combinando entrevistas destinadas a recuperar las percepciones de los estudiantes y docentes.

Las retroalimentaciones se observaban mediante la ayuda de sistemas multifacéticos en clases normales y en otras con situaciones más controladas. Entre las dimensiones de análisis refieren a: aquellas que hacían surgir los aspectos objetivos de forma, dirección de intercambio, de referentes generales o específicos y del comportamiento después de la retroalimentación. La respuesta observable de los alumnos y sus percepciones del mensaje fueron los parámetros de análisis más frecuentes. Se introdujeron también las dimensiones vinculadas con los aspectos técnicos y tácticos que marcaba el interés de los investigadores europeos por el contenido enseñado.

Al igual que en Estados Unidos, el interés por el *análisis de los comportamientos de los estudiantes* apareció a inicios de los ochenta. La actividad motriz como uno de los mediadores del aprendizaje, se estimaba a partir de la observación individual de los comportamientos. Lo paradójico fue que las observaciones globales de la actividad motriz fueron precarias dentro de una disciplina de enseñanza que utiliza el movimiento como medio educativo. El estudiante sólo usa un 20 a 30% de su clase a practicar una actividad motriz. Las variaciones de acuerdo con la disciplina deportiva practicada eran mucho más importantes que aquellas que resultaban de los factores del contexto, del género o el nivel de escolaridad. Las lecciones de danza estaban en la parte más alta en la jerarquización del uso del tiempo de compromiso motor, las sesiones de gimnasia y atletismo (saltos y lanzas) eran los que estaban más abajo de la jerarquía. Lo más frecuente era comparar, en diversas situaciones pedagógicas, el compromiso entre los alumnos considerados los mejores frente a los más débiles.

Sorprende que aunque *el tema del control de la clase* era una de las preocupaciones más importantes de los profesores o de los recién egresados, se estudiaba poco de manera sistemática, debido a que es complejo de explorar. Las preguntas en torno a “¿qué hace el profesor cuando se produce una conducta desviante?”, “¿cuáles son las relaciones que se dan entre la acción y el comportamiento posterior a la falta del estudiante y de aquellos que lo rodean?” El análisis a través de la observación directa tiene diversas dificultades, en especial porque cada problema, cada suceso presente tiene su propia historia. Un incidente de disciplina es un resultado de un largo camino, de una serie de conflictos más o menos aceptados, más o menos resueltos entre el estudiante y sus condiscípulos, entre el alumno y el docente. El propio Piéron refiere algunos estudios descriptivos sobre el tema, donde se analizaban los diversos conflictos e incidentes más frecuentes entre los estudiantes que entre ellos y los docentes. Los analizaban sin un sistema preconcebido, sino a través de la observación siguiendo un esquema

de “colecta de incidentes críticos”, donde tomaba nota, en caso de incidentes de:

- a) enunciado del incidente en términos objetivos para describir lo ocurrido tal cual;
- b) identificación de los implicados;
- c) descripción del contexto;
- d) situación del lugar y las condiciones en las que se llevaban a cabo;
- e) indicaciones del momento del curso donde se producía el evento; y
- f) comportamiento del profesor en el momento del incidente.

Como resultados principales notaron que los incidentes se presentaban casi cada 3 a 4 minutos, por lo que concluyeron que las dificultades en el control de la clase constituía un problema de primera importancia. En las clases mixtas, los hombres eran los originadores primarios de los incidentes. Por otro lado aparecía la ausencia en un 30 a 50% de reacción del docente frente a estos disturbios, tomando en cuenta que quizá el observador influía en dicha no reacción docente y que los alumnos buscan un auditorio o grupo que los observe. Por ello concluían que para reducir el comportamiento desviante era necesario evitar tener público frente a alumnos que con frecuencia creaban incidentes.

El entrenador y los deportistas

Piéron y Carreiro da Costa comentan las múltiples determinantes del desempeño de alto nivel. Desde los aspectos médicos, sociológicos hasta los psicológicos e interpersonales. En estos dos últimos están comprendidos el entrenador y el deportista. Los estudios al respecto tratan de identificar los comportamientos de los actores: entrenador y deportista, en condiciones de actividad natural, principalmente durante los entrenamientos. No obstante, existen pocos trabajos sobre las intervenciones del entrenador durante los tiempos muertos o en los deportes colectivos que utilizan instrumentos para coleccionar datos mediante sistemas de observación de comportamientos.

Encontraron que una persona puede ejercer al mismo tiempo funciones de entrenador, en el medio deportivo, y docente, en el medio escolar. Los estudios al respecto mostraron que el compromiso motor es mayor en los clubes deportivos que en la enseñanza; es decir que las evaluaciones de aprobación y las prescripciones positivas eran netamente superiores en los entrenadores. Aun más, Piéron y Bozzi demostraron que los entrenadores se comportan de manera diferente con los mejores deportistas que con

aquellos con un rol secundario. Situación que también observaron en la gimnasia deportiva agregándose que la comunicación con los más sobresalientes es más frecuente y aprobadora que con quienes cometen más errores.

El pensamiento y la reflexión en los docentes y estudiantes

En Europa encontraron eco los modelos norteamericanos de investigación de la enseñanza, sobre las reflexiones del docente y también en la toma de decisiones. Por un lado estaría el pensamiento del docente considerado bajo el ángulo de los valores, actitudes y concepciones y, por el otro, la toma de decisiones. Todo ello desde un enfoque teórico de moda a nivel internacional. Con respecto al alumno, por un lado las reflexiones adquieren un enfoque afectivo en torno a sus motivaciones, su percepción de sus capacidades, de su satisfacción con respecto a una lección y, por el otro, sus reflexiones en durante la acción. También se estudiaba la relación entre la satisfacción del estudiante frente a diversas variables. Se realizaban muchas entrevistas a estudiantes sobre aspectos relacionados con su percepción de las lecciones vivenciadas.

En raras ocasiones se encontraron estudios descriptivos en torno a la dimensión cognitiva y afectiva de la retroalimentación o *feedback* y se utilizó poco el paradigma de los procesos mediadores para buscar una explicación a la falta relativa de coherencia de los resultados obtenidos con el *feedback* o para abrir nuevas vías de investigación. No importaba la calidad del mensaje, el alumno tenía que manejarlo tal como lo recibía.

En estas condiciones cuasi-experimentales, pudieron contrastar que una parte relativamente importante del *feed-back* no era registrada por el estudiante de manera correcta o, en su caso, no la reutilizaba. Se encontraron diferencias muy importantes en la calidad de información y en la capacidad de retención por el estudiante; también se percibían sesgos de atribución o de interpretación al realizarse la percepción del *feed-back*. A partir de ello surgió la hipótesis de que en situaciones naturales, el estudiante pierde una parte más o menos grande de la información de acuerdo con la complejidad y el tipo de *feed-back* que se le ofrece; las características del mismo fueron analizadas bajo tres aspectos o indicadores:

- a) la extensión y el número de palabras contenidas en el mensaje;
- b) el número de informaciones relacionadas con los componentes críticos y las habilidades retenidas en el *feed-back*; y
- c) la densidad, ya sea entre el número de palabras y el de informaciones contenidas en el mensaje.

Estos tres índices fueron aplicados a cinco tipos de *feed-back* según el canal de comunicación y el objetivo. Se anotaba de inmediato la relación verbal hecha por el estudiante después de la intervención (coherencia inmediata) y durante la sesión, en la cual se le invitaba a indicar qué era lo que había retenido (coherencia retardada). Estas variables fueron tratadas en paralelo con las características del *feed-back*.

En la literatura internacional, aparecía que los tipos de *feed-back* que se retenían más eran aquellos que los profesores utilizaban menos. La hipótesis fue que una información rara llama más la atención del estudiante, que las que son más frecuentes y rutinarias que pierden una parte de su significación y que, en ciertos casos, pueden transformarse en mensajes implícitos.

El enfoque proceso-producto: estudios correlacionales y comparativos

En este enfoque se plantea una cuestión o pregunta directa “¿entre los comportamientos o estrategias de enseñanza que se pueden identificar en clase, existen aquellos que hacen la diferencia entre los docentes que la hacen bien con sus alumnos a aquellos que no lo logran tanto?” o de otra manera “¿existen relaciones significativas entre los comportamientos observados en la clase y las adquisiciones de los estudiantes?”

Estas cuestiones tuvieron eco en diversos investigadores europeos, ya sea a nivel comparativo, o en su forma clásica de correlaciones. Los más originales surgían en clases normales. En el campo de estudios proceso-producto, muchas unidades experimentales de enseñanza se pusieron en marcha con situaciones simples. Los autores relatan dos estudios que se separan del habitual proceso-producto realizado en Estados Unidos donde trazaron paralelismos entre el compromiso motor y el *feed-back* docente alumno.

La investigación sobre la formación de los docentes

Piéron y Carreiro da Costa refieren que existieron dos tipos de estudios, unos descriptivos y otros experimentales. Los primeros tratan de puntualizar en valores, actitudes y motivaciones de diversas categorías de docentes activos o en proceso de formación. Se encuestaban a futuros estudiantes de educación física, estudiantes en proceso de formación y docentes en diversos estadios de su formación profesional. En los estudios experimentales se relacionaban a la adquisición de habilidades y estrategias de enseñanza, buscando verificar la eficacia de los procesos utilizados en la formación profesional tales como la enseñanza en pares, la microenseñanza, los objetivos específicos o la retroalimentación o *feed-back*.

El enfoque descriptivo:

Bajo la perspectiva del ejercicio de la profesión, los autores señalan como fundamental el precisar las expectativas de los futuros docentes. Los datos a coleccionar estarían en relación con las motivaciones al inicio y al final de la formación, la actividad profesional deseada, la finalidad de la educación física escolar, las experiencias vividas durante la escolaridad en secundaria de sus alumnos (ya sea positivas o negativas), las concepciones de lo que es un buen profesor o un buen entrenador.

Carreiro da Costa, Pestana, Carvahlo y Diniz (1994), reportan que en uno de sus estudios pudo constatar que los objetivos de estudiantes de educación física se originaban sobre todo de las concepciones y metas generales de la educación, con frecuencia sin relación con la promoción de aprendizajes de actividades físicas y de su tarea futura. Buena proporción de los estudiantes tenían una perspectiva ajena a la docencia. Sus ideas previas de la buena enseñanza versaban en torno a las características personales y de comportamiento tales como: mejorar la motivación, la disciplina y la comunicación. Con pocas diferencias encontró lo mismo en estudiantes del primero al quinto año de formación universitaria.

Refiere que los sentimientos de capacidad de intervención pedagógica seguramente se pueden clasificar en el campo de las actitudes y valores de la enseñanza, así como el concepto de eficacia en la enseñanza y también el de auto-eficiencia general. De manera específica, los sentimientos de auto-eficiencia fueron aplicados a aquellos de intervención en la instrucción, de organización y de puesta en marcha de la disciplina ligada al clima interrelacional en la clase (Onofre y Carreiro da Costa, 1994).

También encontró en Inglaterra (Capel, 1990) estudios relacionados con el hartazgo del enseñante ya que su profesión es altamente exigente, creando un estrés importante con el consiguiente desgaste.

Menciona a Behets (1990) que estudia de manera descriptiva o comparativa los efectos de la experiencia en la práctica pedagógica sobre los valores, actitudes y preocupaciones de los profesores de educación física así como las relaciones entre el coordinador de talleres y los profesores en formación (Piéron, Brunnelle y Tousignat, 1981; Van Looy, Boliaert y Brack, 1990).

Refiere que Hardy (1992) al identificar los aspectos principales de las derrotas en natación, como las veían los estudiantes y sus consejeros pedagógicos, logró evidenciar que los futuros docentes eran más conscientes de esos factores que los propios consejeros. Diferencias que podrían crear situaciones de conflicto en caso de que los consejeros no apreciaran mejor las preocupaciones de los enseñantes futuros.

El enfoque experimental:

Las dos metodologías más frecuentemente empleadas fueron la comparación de grupos, experimentales y de control y la modificación del comportamiento en línea de base múltiple (Cloes, 1987; Delgado Nogueira, 1989/1990). Existen pocos trabajos dedicados a la preparación de docentes bajo estas dos metodologías.

Conclusiones

A pesar de que existe un buen número de estudios realizados por investigadores europeos, el nivel y la expectativa de la investigación pedagógica sobre la realidad de la clase y la formación de docentes es aún limitada por varias razones:

- a) se pueden caracterizar varios estudios como únicos. No contribuyen de manera sustancial a la construcción de un cuerpo coherente de conocimientos; sólo algunos departamentos universitarios han puesto en marcha esfuerzos sistemáticos de investigación pedagógica en actividades físicas y deportivas y
- b) la cantidad de investigadores calificados en el campo es aún muy restringida. Estamos lejos de tener una masa crítica que permita un desarrollo regular en el campo.

LATINOAMÉRICA. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PAÍSES HISPANOPARLANTES

En Latinoamérica, aunque se han realizado multitud de congresos de educación física donde se engloban varios de los temas mencionados, Argentina y Brasil son los países en que se encontraron más escritos de manera formal.

Para esta perspectiva tomamos como referencia a López Rodríguez autor cubano que presenta una visión global del desarrollo de la educación física y el deporte en su país. Encuadra su artículo en una síntesis del origen de estos campos y, a la vez, plantea de manera pedagógica y panorámica los paradigmas de investigación predominantes hasta 2002 en educación física, apoyándose en autores de habla hispana tanto europeos como latinoamericanos. Aquí realizamos una síntesis que puede dar dicha perspectiva.

TABLA 2
PERSPECTIVA GLOBAL DE LOS TRES PARADIGMAS PREDOMINANTES

Paradigma centrado en:	Modelos y otras denominaciones	Objetivos y críticas
El objeto y el producto	<p>Del Villar 1992 lo nombra “positivista”</p> <p>Pascual 1992 “performace” centrado en el “ámbito de la técnica, la racionalidad y la científicidad”</p> <p>Devís y Peiró (1992) lo identifican como modelo “médico”</p> <p>Blázquez (1988:8) llama la “etapa científica -médica”</p>	<p><i>Objetivo central:</i> lograr “eficacia”; individuos entendidos como “un sujeto de destrezas”</p> <p>Enseñanza entendida como “conjunto estructurado de actividades”</p> <p><i>Principales críticas:</i> desprovisto de valores y desvinculado de la estructura socioeconómica, concepto central de “cuerpo-máquina”</p>
El sujeto y el proceso	<p>Devís y Peiró (1992) lo denomina “psico-educativo”</p> <p><i>Modelos:</i></p> <p>“Método psicocinético” Le Boulch</p> <p>“Educación vivenciada”, Lapierre y Aucoouturier</p> <p>La psicomotricidad y la expresión corporal son tendencias pedagógicas contemporáneas de la educación física que aportan preceptos teóricos</p>	<p><i>Objetivo:</i> El sujeto ahora es “un ser que toma decisiones” es activo</p> <p>El proceso educativo actúa en el sentido de “reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones” y las clases son interpretadas por medio de un “proceso de investigación”</p> <p><i>Críticas:</i> “está denominado por una visión individualista desde que la enseñanza pone énfasis en la motivación personal, el cambio de conductas y el desarrollo de auto-conceptos (auto-estima, auto-responsabilidad, auto-disciplina) para el cambio de conducta”</p>
La relación sujeto-contexto sociocultural	<p>Devís y Peiró 1992 “modelo sociocrítico” donde “la crítica sociocultural se dirige al papel que tienen el cuerpo, el ejercicio, el deporte, el sexo (género), la salud y el estilo de vida dentro de la cultura física consumista”</p> <p>Pascual 1992 nos habla del “modelo crítico-racional” que promueve “una reflexión y contextualización del proceso educativo” y del “post-moderno” que aboga por una “educación en valores”</p>	<p>Considera al sujeto como “un ser que tiene y desarrolla conciencia”</p> <p>El profesorado ha de tener formación y postura política, cuyos elementos importantes son la ética y la solidaridad.</p> <p>Se trata de un proceso educativo que se aleja de una visión individualista o conductual de la salud y “que sitúa los problemas de ejercicio físico y salud a nivel social y político con vistas al cambio social”. También abordan el desarrollo del deporte educativo donde destaca el elemento pedagógico en contraposición con el deporte espectáculo, donde prima una exigencia al alto rendimiento</p>

A manera de síntesis, López Rodríguez esquematiza de forma pedagógica las principales características de cada paradigma en la siguiente tabla, anotando en la izquierda los criterios que utilizó para diferenciarlos.

TABLA 3
CARACTERÍSTICAS DE LOS PARADIGMAS

Paradigmas centrados en el objeto y el producto	
Fundamentación científica	Ciencias biomédicas: morfología, fisiología, bioquímica y biomecánica de los ejercicios físicos
Concepto de salud	Más bien externo: ejercicio físico =condición física =salud
Orientación psicopedagógica	Tradicional, utilitaria, conductista
Contenidos fundamentales	Preparación física. Distintos tipos de gimnasia. Deporte competitivo y de alto rendimiento
Rasgo esencial	El profesor como centro. Repetición estandarizada y variada de las acciones. Formación del estereotipo dinámico. Desarrollo de capacidades físicas y habilidades motrices
Relación profesor alumno	Relación sujeto-objeto en un ambiente de directividad y disciplina
Vía fundamental de investigación	Investigación cuantitativa (positivista). La medición como método por excelencia
Paradigmas centrados en el sujeto y el proceso	
Fundamentación científica	Teorías cognitivistas del aprendizaje
Concepto de salud	Bienestar psíquico y físico de la persona
Orientación psicopedagógica	Escuela nueva. Pedagogía operatoria. Pedagogía no directiva
Contenidos fundamentales	Psicomotricidad. Expresión corporal. Ambientes de aprendizaje
Rasgo esencial	El alumno como centro del proceso, la motivación y el profesor como facilitador del aprendizaje
Relación profesor alumno	Sujeto-sujeto en un marco no directivo
Vía fundamental de investigación	Investigación cualitativa
Paradigma centrado en la relación sujeto-contexto sociocultural	
Fundamentación científica	Pedagógica. Sociología de la educación
Concepto de salud	Bienestar físico y psicosocial de las personas
Orientación psicopedagógica	Constructivismo social. Pedagogía liberadora
Contenidos fundamentales	Deporte educativo, deporte para todos. Sociomotricidad. Recreación física y actividades en la naturaleza
Rasgo esencial	Formación y rescate de valores. Interacciones grupales de cooperación y oposición. Tiempo libre y recreación
Relación profesor alumno	Sujeto-sujeto en un ambiente de libre participación
Vía fundamental de investigación	Investigación cualitativa

Los tres grupos paradigmáticos bosquejados por López Rodríguez están presentes hoy, de una forma u otra, en la práctica social de las actividades físicas, deportivas y recreativas. López Rodríguez considera que los paradigmas más adecuados a la educación física escolar y juvenil están centrados en el sujeto y el proceso y en la relación sujeto-contexto sociocultural. Mientras que el paradigma centrado en el objeto y el producto debe ser utilizado esencialmente para el desarrollo de actividades físico-deportivas cuyo objetivo será lograr un fin en sí mismo (acróbatas, deportistas de élite) y no como modelo educativo general.

Con respecto a la perspectiva actual en el trabajo en extenso (los libros resultantes de este estudio) se incluirán el análisis de aproximadamente 20 entrevistas a profundidad realizadas a expertos en el tema, procedentes de Europa, Norteamérica y Latinoamérica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Norteamérica

- Berliner, D. (1979). "Tempus educare", en P. Peterson y H. Walberg (eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and applications*, Berkeley, CA: McCutchan.
- Birdwell, D. (1980). *The effects of modification of teacher behavior on the academic learning time of selected students in physical education*, tesis doctoral, Columbus, OH: The Ohio State University.
- Dunkin, M. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Fink, I. y Siedentop, D. (1989). "How effective elementary specialists start the school year", *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (3).
- Fortin, S. y Siedentop, D. (1995). "The interplay of knowledge and practice in dance teaching: What we can learn from a non-traditional dance teacher", *Dance Research Journal* (2).
- Hughley, C. (1973). *Modification of teacher behaviors in physical education*, tesis doctoral, Columbus, OH: The Ohio State University.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lund, I. (1990). *The effects of accountability on response rates in physical education*, tesis doctoral, Columbus, OH: The Ohio State University.
- Rink, I. (1979). *Development of an instrument for the observation of content development in physical education*, tesis doctoral, Columbus, OH: The Ohio State University.

- Rolider, A.; Siedentop, D. y Van Houten, R. (1984). "Effects of enthusiasm training on subsequent teacher enthusiasm", *Journal of Teaching in Physical Education*, 3 (2).
- Romar, I. y Siedentop, D. (1994). *Case studies in teaching physical education, Paper presented at AIESEP Congress*, Berlín.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 57 (1).
- Siedentop, D. (1981). "The Ohio State University supervision research program: Summary report", *Journal of Teaching in Physical Education*, primavera.
- Siedentop, D. (1986). *Modification of teacher behavior, sport pedagogy: Proceedings of the 1984 Olympic scientific congress*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1990). *An ecological model of understanding teaching/learning in physical education, new horizons of human movement*, Dankook, Corea: Sport Science Institute.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.), Mountain View, CA : Mayfield.
- Siedentop, D.; Tousignant, M. y Parker, M. (1982). *Academic learning the physical education*, Columbus, OH: School of Health, Physical Education and Recreation.
- Silverman, S. (1991). "Research on teaching in physical education", *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (4).
- Son, C.T. (1989). *Descriptive analysis of task congruence in Korean*, Dankook, Corea.
- Ward, P. (1993). *An experimental analysis of skill responding in high school physical education*, tesis doctoral, Columbus, OH: The Ohio State University

Europa

- Behet, D. (1990). "Concerns of preservice physical education teachers", *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- Behets, D. (1993). "Teaching behaviour of students, teachers and pupils' skill level in an ETU setting", *Physical Education Review*, 16, 1, 12-18.
- Capel, S. (1990). "Causes of stress and burnout and challenges in burnout in British physical education teachers", en Telama, Laakso, Piéron, Ruoppija y Vihko (eds.) *Physical education and life-long physical activity*, Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 272-281.
- Carreiro da Costa, F.; Pestana, C.; Carvalho, I.; Diniz, J. A. (1994). "Expectativas de exercício profissional em estudantes de educação física" *Sociedade Portuguesa Boletim de Educação Física*, 9, 5-14.
- Carreiro da Costa, F. y Piéron, M. (1990). "Teaching learning variables related to student success in a experimental teaching unit", en Telama, Laakso, Piéron, Ruoppija y Vihko (eds.) *Physical education and life-long physical activity*, Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health 304-316.

- Carreiro da Costa, F. y Piéron, M. (1992). "Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit", en Williams, Almond y Sparkes, *Sport and physical activity. Moving towards excellence. The Proceedings of the AIESEP world convention*. Londres: E & FN Spon, 169-176.
- Cloes, M.; Deneve, A. y Piéron, M. (1992). "Interindividual variability of teachers feed-back: Study in a simulated situation. Abstracts of the olympic scientific congress", *Apuntes*, 208. 2, Ped. 38.
- Cloes, M. y Piéron, M. (1989). "Identification des comportements enthousiastes de 'enseignant perçus par des élèves lors de séances d'éducation physique", *Revue de l'Education Physique*, 29,7-6.
- Crum, B. (1986). "The use of learner reports for exploring teaching effectiveness in physical education", en Piéron y Graham (eds.) *Sport pedagogy. the 1984 Olympic Scientific Congress proceedings*, vol. 6, Champaign: Human Kinetics, 97-112.
- De Knop, P. (1983). "Effectiveness of tennis teaching", en Telama, Laakso, Piéron, Ruoppija y Vihko (eds.) *Physical education and life-long physical activity*, JyvaskyUi: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health 228-234.
- Delens, C.; Renard, P. y Swalus, P. (1987). "Etude des liens entre la satisfaction des élèves et différents paramètres observés", *Sport*, 117, 37-43.
- Delgado Nogueira, M. A. (1989/90). *Influencia de un entrenamiento docente durante las practicas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de educación física*, Univ. Granada.
- Hanke, U. y Treulein, G. (1983). "What P. E. teachers think: Methods for the investigation of P.E. teacher cognitions in teaching process" en Telama, Laakso, Piéron, Ruoppija y Vihko (eds.) *Physical education and life-long physical activity*, JyvaskyUi: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 31- 37.
- Hardy, C. (1992a). "Pupil mis behaviour in physical education lessons", *Bulletin of Physical Education*, 28 (2), 59-67.
- Hardy, C. (1992b). "A content analysis study of the non-success features of pre-service teachers' swimming lessons as perceived by pre-service teachers and supervisors", en Williams, Almond y Sparkes, *Sport and physical activity. Moving towards excellence. The Proceedings of AIESEP world convention*. Londres: E & FN Spon, 201-208.
- Locke, L. y Dodds, P. (1984). "Research on teaching teachers: Where are we now?", *Journal or Teaching in Physical Education*, 2, 1-85.
- Onofre, M. S.; Carreiro da Costa, F. (1994). "O sentimento de capacidade na Intervencao Pedagógica em Educacao Física", *Sociedade Portuguesa Boletim de educacao Física*, 9, 15-26.
- Piéron, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*, Bruselas: Ministère de L'Éducation Nationale et de la Culture Française.

- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Paris: Revue EPS.
- Piéron, M. y Brito, M. (1990). "Analyse d'incidents d'indiscipline survenant dans des classes de l'enseignement préparatoire (10-12 ans)", en Durán, Hernández y Ruiz (eds.) *Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte*, Madrid: INEF, 113-117.
- Piéron, M. y Forceille, C. (1983). "Observation du comportement des élèves dans des classes de l'enseignement secondaire: influence de leur niveau d'habileté", *Revue de l'éducation physique*, 23, 2, 9-16.
- Piéron, M. y Goncalves, C. (1987). "Participant engagement and teacher's feedback in physical education teaching and coaching", en Barrette, Feingold, Rees y Piéron (eds.) *Models & methods in Sport pedagogy*, Champaign, IL: Human Kinetics, 249-254.
- Piéron, M. y Piron, J. (1981). "Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement d'habiletés motrices", *Sport*, 24, 144- 161.
- Quina, J.; Carreiro da Costa, F.; Diniz, J. A. (1995). "Análise da Informacao evocada pelos alunos em aulas de educacao física", *Sociedade Portuguesa Boletim de educacao Física*, 12, 9-29.
- Rosenshine, B. y Furst, N. (1973). "The use of direct observation to study teaching", en Travers (ed.), *Second handbook of research on teaching*, Chicago: Rand Mc Nally, 122-183.
- Spackman, L. (1986). "The systematic observation of teacher behavior in physical education", *Physical Education Review*, 9, 2, 118-134.
- Swalus, P.; Carller, G.; Florence, I.; Renard, J. P. y A. Scheiff (1987). "Analyse de l'enseignement de l'éducation physique a l'école primaire", *Sport*, 117, 12-43.
- Telama, R.; Lahde, S. y Kurki, H. (1980). "Critical incidents and problem situations in teaching physical education", en Schilling y Bauer (eds) *Audiovisuelle medien im sport. Moyens audiovisuels dans le sport. Audiovisual means in sports*, Basel: Birhauser Verlag, 237-254.
- Telama, R.; Pauku, P.; Varstala, V. y Paananen, M. (1982). "Pupil's physical activity and learning behavior in physical education classes", en Piéron y Cheffers (eds.) *Studying the teaching in physical education*, Liege: AIESEP, 23-35.
- Underwood, G. (1988). *Teaching and learning in physical education: A social psychological perspective*, Londres: Falmer Press.
- Van Looy, L.; Bollaert, L. y Brack, C. (1990). "The efficiency of the tutor's feedback on the educational behavior of the student teacher", en Telama, Laakso, Piéron, Ruoppija y Vihko (eds.) *Physical education and life-long physical activity*, Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health 404-413.
- Varstala, V. (1990). "Teacher behaviour in school physical education classes", en Telama, Laakso, Piéron, Ruoppija y Vihko (eds.) *Physical education and life-long*

physical activity, JyvaskyUi: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health 414-422.

Latinoamérica

- Blázquez, D. (1988). “Metodología y didáctica de la actividad física”, en *Actas del III Congreso Galego de educación física e o Deporte*, Bastiagueiro: INEF Galicia, 45-67.
- Blázquez, D. et al. (1993). *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, volumen II, Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2001). *La educación física*, Barcelona: INDE.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires: Martínez Roca.
- Castañer, M. y Camerino, O. (1993). *La educación física en la enseñanza primaria*, Barcelona: INDE.
- Cecchini, J. A. (1996). “Concepto de educación física”, en García Hoz (ed.) *Personalización en la educación física*, Madrid: Rialp, pp. 19-61.
- Colectivo de autores (1995). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Cuba/Colombia: CEPES, Universidad de la Habana/ El Poirá.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona: INDE.
- FIEP (2000). *Manifiesto mundial de la educación física*, Córdoba, Argentina: FIEP
- García Hoz, V. et al. (1996). *Personalización en la educación física*, Madrid: RIALP.
- Le Boulch, J. (1969). *La educación física por el movimiento*, Buenos Aires: Paidós.
- López, A. y González, V. (2002) “La calidad de la clase de educación física. Una metodología cualitativa para su evaluación”, revista digital *Lecturas* núm. 48, www.efdeportes.com
- López, A. y Moreno, J. A. (2000) “Integralidad, variabilidad y diversidad en educación física”, revista digital *Lecturas* núm. 19. www.efdeportes.com.
- López, A. y Moreno, J. A. (2002). “Aprendizaje de hechos y conceptos en educación física. Una propuesta metodológica”, *Apuntes*.
- López, A. y Vega, C. (1996). *La clase de educación física. Actualidad y perspectivas*, México: Ediland.
- López, A. y Vega, C. (2001): “Tendencias contemporáneas de la clase de educación física”, *Cuadernos IMCED*, serie Pedagógica 26, Morelia. Michoacán.
- Moreno, J. A. (1999). *Motricidad infantil. Aprendizaje y desarrollo a través del juego*, Murcia: DM.
- Pick, A. y Vayer, P. (1969). *Education psychomotrice et arrieration mentale*, París: Doin et Cie.
- Piola, M.A. (2000). “Paradigmas en crisis ante los nuevos y viejos desafíos de la cuestión social en América Latina”, *Scripta Nova*, revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona.

SEGUNDA PARTE

SÍNTESIS DE INVESTIGACIONES REALIZADAS POR AUTORES INTERNACIONALES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Arturo Guerrero Soto

Como explicamos en la introducción de este capítulo, los resúmenes de las investigaciones (Pierón y González, 2000) que a continuación se expresan, han sido resultado de disertaciones asignadas a personalidades de resonancia mundial de la educación física, con la finalidad de honrar la memoria de José María Cagigal. Los conferencistas invitados fueron elegidos rigurosamente por parte de un comité especial de la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física (AIESEP) por ello consideramos relevante sintetizar sus aportaciones principales. La serie de conferencias Cagigal tiene su arranque en el Congreso de 1990, celebrado en Loughborough, Gran Bretaña.

Linda Bain

En Loughborough, Gran Bretaña, la primera conferencia fue presentada por Linda Bain, de la Universidad de California, en Northridge. En la misma se habló *del pasado, del presente y del futuro de las investigaciones en la pedagogía de las actividades físicas y deportivas*.

La autora limita su análisis a los trabajos publicados en América del Norte. Se ocupa, sobre todo, de realzar las cuestiones planteadas en esta investigación más que considerar en ella los resultados o las implicaciones. En su estudio del pasado reciente de la investigación pedagógica, cita los principales aportes de autores tales como W. Anderson, L. Locke, D. Siedentop, A. Jewetl, H. Lawson y D. Hellison; centrándose más en los paradigmas de investigación utilizados que en los resultados y en las consecuencias de sus trabajos.

Tomando como principio que el objetivo de la investigación pedagógica intenta guiar y mejorar la formación de los enseñantes, Linda Bain organiza su revisión de la investigación actual con base en la realización de este objetivo. Tres paradigmas son considerados en esta síntesis: el conductismo, la socialización y la teoría crítica.

El **paradigma conductista** intenta descubrir las leyes generales de la enseñanza, basándose en el concepto de la enseñanza eficaz, destinado a identificar las variables que corresponden a los aprendizajes en el alumno. Otro aspecto de la investigación basado en este paradigma consiste en de-

terminar los medios y procedimientos que permiten al enseñante adquirir los comportamientos identificados como eficaces.

La gestión fundada en la **teoría de la socialización** ha puesto su acento en una investigación centrada en el propio enseñante, antes que en la enseñanza. Esto concierne a todos los tipos de socialización que influyen en las personas que forman parte de los ámbitos profesionales de la educación física y que serán, más tarde, responsables de sus percepciones y acciones como enseñantes o formadores de enseñantes. Esta investigación va más allá del análisis del comportamiento de los docentes para analizar sus características, percepciones e ideas. Estos estudios se interesan, igualmente, en determinar cómo los estudiantes de educación física interpretan y negocian su programa de estudio. El proceso de inducción en la profesión forma parte, de este modo, de las materias de investigación de este enfoque.

Los que defienden la **teoría crítica**, quieren rendir cuentas de los informes que existen entre las tensiones estructurales sociales en los individuos. Los investigadores que se adhieren a esta teoría consideran que la investigación está ineludiblemente ligada a cuestiones de poder y legitimidad. La autora sitúa su examen de las perspectivas futuras de la investigación pedagógica en la óptica de una comprensión del estado de la teoría social.

Wolf-Dietrich Brettschneider

La segunda conferencia, en Atlanta en 1991, dictada por Wolf-Dietrich Brettschneider, de la Universidad de Paderborn en Alemania, examina los *múltiples aspectos del deporte como un desafío para la pedagogía del deporte*. El autor se impuso varios objetivos: 1) indicar los argumentos sobre los cuales la pedagogía del deporte es considerada como una disciplina científica; 2) insistir en los aspectos que parecen ejercer una gran influencia en la disciplina y 3) a partir de sus propias investigaciones, indicar cómo los resultados que se derivan de las mismas se pueden integrar en un modelo teórico que constituya una base para la investigación.

W.D. Brettschneider defiende la tesis de que la pedagogía del deporte atraviesa actualmente una crisis y que constituye una disciplina sin contenido central que se pueda reconocer fácilmente y de unos límites poco claros. Se puede decir lo mismo de sus perspectivas de desarrollo. El problema principal está en reagrupar dos conceptos diferentes de pensamiento y de acción pedagógicos, por una parte, la tradición humanista con sus relaciones antropológicas y su herencia normativa y, por otra, los nuevos paradigmas y pasos epistemológicos que existen en las ciencias sociales.

El autor plantea una serie de cuestiones sobre diversos aspectos del deporte con el fin de mostrar que es muy difícil delimitar el contenido de esta pedagogía. Insiste sobre el hecho de que el deporte no es necesariamente pedagógico. Determina su propia visión partiendo de dos aspectos: 1) la pedagogía del deporte se puede construir sobre las formas de movimiento y de juego que el ser humano ha desarrollado en el curso de los años y 2) el otro paso sitúa al ser humano en primer término, llamando la atención sobre el movimiento corporal como realidad de la vida. En consecuencia, el deporte institucionalizado no es la única forma a la que la pedagogía deportiva se deba referir.

En los prerequisites necesarios para el desarrollo de la pedagogía del deporte Brettschneider considera: 1) que no debe limitarse al medio escolar; 2) que el deporte forma parte del conjunto de la vida de una persona y que, como consecuencia de ello, se le tiene que analizar en relación con el estilo de vida, y 3) que es indispensable percatarse de que las reflexiones pedagógicas están implicadas en los cambios históricos, sociales y culturales.

El autor nos presenta varios ejemplos de sus propias investigaciones en los adolescentes. Su deporte se sitúa en un proceso de cambio evidente en varios niveles: los participantes, el tipo de actividades deportivas, las motivaciones y la integración de las actividades deportivas en el estilo de vida individual de los adolescentes. En éstos, el deporte toma diversos aspectos y valores, según los tipos de practicantes: los deportistas de alto nivel, los socios de clubes deportivos, los que se dedican a varios deportes, los que lo utilizan como medio de compensación, los deportistas de ocio y tiempo libre, los practicantes ocasionales y los no deportistas.

En sus conclusiones, Brettschneider cita dos circunstancias que pueden ofrecer ocasiones favorables al desarrollo ulterior de la pedagogía del deporte: 1) la importancia creciente de las actividades deportivas en nuestras sociedades, y 2) el hecho de que en el futuro el deporte será considerado de una manera humanista o en una perspectiva pedagógica.

Manuel Gomes Tubino

La tercera presentación, de Manuel Gomes Tubino de la Universidad de Gama Filho de Brasil, realizada en ocasión del congreso mundial de Río de Janeiro, en 1991, sobre una *proyección de las actividades físicas en el tercer milenio*, conlleva dos aspectos esenciales: 1) un análisis del contexto social y político, base de la evolución futura, y 2) la proyección del papel de las actividades físicas en el siglo XXI.

En su análisis del contexto actual de la sociedad, el autor se refiere a la revolución tecnológica, la sociedad de masa, las revisiones conceptuales y la percepción con que nosotros nos encontramos en un mundo de discusión. Son previstas cuatro proyecciones esenciales: 1) las actividades físicas se situarán dentro de una perspectiva de cultura física integrada, 2) serán incorporadas a un campo científico teórico, 3) nuevas transformaciones surgirán en el deporte internacional, y 4) la educación física formará parte de un proceso educativo renovado, que conlleve referencias multidisciplinarias.

En esta última perspectiva, la educación física perseguirá objetivos de educación para el ocio, para la salud, para la conservación del ambiente y una iniciación a la práctica deportiva.

Risto Telama

En una cuarta conferencia dada con ocasión del Congreso científico preolímpico de Málaga en 1992, Risto Telama, de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia; propone un *análisis crítico de la literatura a realizar sobre el papel del deporte en el entorno educativo de los niños*. La influencia sobre el desarrollo social y moral ha recabado, particularmente, su atención. En un primer momento, ha resaltado la especificidad del objetivo socio-ético entre los demás objetivos educativos. Los obstáculos a su aplicación son los siguientes: 1) el cambio evidente de los valores tradicionales de la sociedad se traduce en criterios morales diferentes de una generación a otra; 2) existe un abismo entre los valores preconizados y los comportamientos observados; 3) los valores transmitidos por las altas esferas, particularmente económicos, de la sociedad, dan valor al poder, a la individualización, a los comportamientos egoístas.

La significación del deporte en sí mismo es considerada según las hipótesis de Arnold (1986): 1) el deporte desarrolla las cualidades morales, según la tradición secular británica, esta primera hipótesis no se apoya en resultados de investigación sino, sobre todo, sobre mitos admitidos anteriormente; 2) el deporte constituye un mundo aparte, sin verdadera conexión con la vida real; y 3) en un marco competitivo, el deporte en sí mismo no es moralmente decente. Los resultados de la investigación tienden, sobre todo, a confirmar las dos últimas hipótesis. Varios estudios consideran que el deporte induce mayor agresividad fuera del terreno en los niños que practican un deporte de contacto. Por otra parte, no pueden ligar la violencia sobre el terreno de juego con la de la calle, particularmente en los jugadores de hockey sobre hielo. La organización del deporte para niños se presenta, ante todo, como una responsabilidad de los adultos.

El autor se interesa por las nociones tales como la competición cooperación y por la organización de las reglas. La competición puede ser considerada como útil en el desarrollo de la personalidad por el control nervioso y el aprendizaje de una buena actitud requerida por ella. En contraposición, ciertos trabajos han puesto en evidencia una disminución, incluso una desaparición, del juego limpio ligado a la lucha por la victoria. Se puede pensar que en los equipos en competición existe una cooperación entre sus miembros, que tiende a un objetivo común. Sin embargo, se debe constatar que, con mucha frecuencia, se pone el acento en los resultados individuales. No se puede afirmar que los deportes de equipo conduzcan al desarrollo social del individuo. Se trata, igualmente, de la manera en que las reglas deportivas están organizadas.

El problema de los deportes para niños, organizados por adultos, está en el hecho de que los conflictos entre los participantes están dirigidos por un árbitro adulto. En los juegos espontáneos, las reglas son mejor admitidas pues se basan en un acuerdo que tiende a mantener un mayor grado de cooperación. En los juegos organizados, las reglas se convierten rápidamente en un obstáculo para la obtención de un tanto. La comunicación desaparece en provecho de la autoridad.

En conclusión: el deporte representa la actividad de ocio favorita de los jóvenes, ofrece posibilidades de desarrollo de una personalidad equilibrada y de desarrollo moral satisfactorio. Sin embargo, debe ser considerado como un instrumento cuyos efectos dependen de la manera en que éste sea utilizado. El deporte institucionalizado forma un todo, con los demás deportes y sus particularidades, sus reglas oficiales y no oficiales y la organización de la competición. Debemos poner una atención especial en la organización de las competiciones deportivas para niños.

Paul Schempp

La quinta conferencia corresponde a Paul Schempp, de la universidad de Georgia; impartida en la Universidad de Búfalo, Estados Unidos, en 1993, trató de *la naturaleza del conocimiento en pedagogía del deporte*. El autor examina las diferentes definiciones encontradas en el vocabulario publicado por Piéron, Cheffers y Barrette (1990). Los puntos comunes para cada definición se refieren a los actores de la enseñanza, sus acciones y el acento puesto en el aprendizaje. Nuestros conocimientos sobre quiénes son los profesores, sobre lo que ellos hacen en las canchas deportivas, por qué y cómo lo hacen, son aspectos ampliamente desarrollados.

Un documento que permita explorar la naturaleza del conocimiento en pedagogía del deporte nos parece indispensable. Después de sus características sociales, relativas y dinámicas, no hay una única vía que permita estudiar la naturaleza del conocimiento pedagógico en el deporte. Con Schulman empieza a manifestarse el interés por el campo y la actividad científica que de ello se deriva. Su teoría ofrece una perspectiva interesante como punto de partida.

A partir de sus conocimientos sobre la enseñanza, Schulman ha identificado siete categorías de conocimientos de los que los más relevantes se refieren: al contenido, al conocimiento pedagógico de los docentes o de los alumnos, los contextos y los objetivos pedagógicos. Paul Schempp detalla sucesivamente estos diversos aspectos. Considera que para analizar la naturaleza de cualquier fenómeno, es necesario estar en posesión de más de una teoría y de un billete para el viaje.

Él se basa en el trabajo de Habermas para sugerir los medios de exploración de la naturaleza del conocimiento en pedagogía del deporte. Este autor describe tres formas de ciencia: 1) las empírico-analíticas, que conducen a un control de las técnicas; 2) las histórico-hermenéuticas, que llevan a interpretaciones capaces de orientar la acción práctica, y 3) las sociales críticas, que liberan el espíritu de una dependencia de formas injustas o inútiles de dominio. Estos tres aspectos son brevemente explicados.

Por su relevancia, me permito incluir otra síntesis de una investigación de Paul Schempp, realizada en la Universidad de Georgia, Estados Unidos, sobre *Habilidades pedagógicas en la pedagogía del deporte*, donde resume la investigación realizada en el Laboratorio de instrucción pedagógica de su universidad enfocado en comprender las características y cualidades del maestro experto en diferentes materias del área. Este estudio comprendió un cuestionamiento sobre las perspectivas teóricas y los métodos usados por maestros expertos en el área de la actividad física y el deporte, para intentar determinar ampliamente un conjunto de características afines a éstos expertos.

Las características básicas que se encontraron y que son compartidas en entre varios expertos de diferentes materias son: *a)* conocimientos amplios de la materia a enseñar, preparación intensiva para la enseñanza, aprender sobre cómo enseñar, interés y motivación para estudiar y leer literatura y artículos especializados, y continuar preparándose y conseguir otros posgrados; *b)* jerarquización de conocimientos, organización y priorización de información para tenerla a la mano y que esto les permita conectarlo con algo significativo; *c)* capacidades perceptuales agudas, capa-

cidad de elegir lo importante y lo accesorio de una información y retener los hechos principales para identificar problemas de aprendizaje y planificar una enseñanza efectiva; *d*) detectar y resolver problemas, los expertos tratan primero de entenderlos antes de intentar resolverlo; *e*) rutinas, los expertos son maestros de sus tareas, las realizan de una manera fluida y elegante conectando ágilmente una actividad con otra, esto ocurre por el buen manejo de los propósitos del curso o materia; *f*) memoria y reconexión de ideas, facilidad de recordar información para enfocarse en aspectos específicos de las causas de posibles problemas en el desempeño de los alumnos. Los expertos identifican fácilmente las necesidades que deben mejorarse o que pueden ser mejoradas para el logro de los propósitos; *g*) crítico, los maestros expertos son aprendices expertos, con una profunda pasión por sus estudiantes, materia y enseñanza, con un fuerte compromiso por el nuevo conocimiento.

Las perspectivas y comportamiento de los maestros eficientes emergen en la actuación en seis cualidades: orientaciones de la enseñanza; apertura de cada lección; propósitos a lograr; información dada (explicación, demostración, guías prácticas, video, discusión, diferentes perspectivas para ver el mismo punto); interacción maestro-alumno y cierre de la clase.

George Sage

En ocasión de la sexta conferencia celebrada en Berlín en 1994, George Sage trata el tema *intersecciones globales de la economía política, de la cultura, de la educación física y del deporte*. Resalta que la atención y el trabajo profesional de los educadores físicos muy raramente están en conexión con el medio social, económico o con la vida de los alumnos o de los estudiantes. En su presentación, intenta situar las cuestiones políticas, económicas, culturales y educativas y ponerlas en relación con el futuro de nuestro campo.

Trata dos aspectos de la globalización: uno proveniente de lo alto, el otro salido de la base. El primero corresponde a lo que se llama comúnmente el nuevo orden mundial. Es dirigido por las empresas multinacionales o transnacionales, muchas veces más poderosas que las naciones. Él cambia las fábricas y las operaciones industriales hacia el Tercer Mundo, aumentando sus ganancias por medio de la explotación de los trabajadores y los recursos de estos países. Este tipo de globalización avanza protegido por la economía del libre mercado, prometedor de prosperidad económica. El segundo representa las fuerzas internacionales y culturales dedicadas a los derechos del hombre. Intenta dar el poder a los miembros de las distintas comunidades en el mundo entero con el fin de

desarrollar una vía y un medio que permitan descubrir las necesidades de las poblaciones. La democratización constituye el punto central.

Sage indica que los que consideran el futuro de la globalización por la base están de acuerdo en su convicción de que los educadores y los intelectuales deben jugar un papel de vanguardia en este movimiento. El autor fundamenta su argumentación en múltiples citas, abordando de las mismas el campo de la educación física y del deporte, aunque muy superficialmente.

Ronald Feingold

En la séptima conferencia celebrada en 1995 en el Instituto Wingate en Israel, Ronald Feingold, de la Universidad ADELPHA Nueva York, USA, trató el tema de *la salud y la educación física, socias en el futuro*.

A las puertas del año 2000 la profesión de educador físico se halla en una encrucijada importante. Puede uno preguntarse qué camino tomará y cuál será el papel de la formación universitaria. Diversos factores influirán en las transformaciones que puede alcanzar en el futuro, se detallan algunos de estos puntos: 1) el costo creciente de las solicitudes de salud; 2) la ruptura de la estructura familiar tradicional; 3) la inestabilidad de ciertas instituciones; 4) la perspectiva multidisciplinar de la educación y 5) la colaboración entre los diversos órganos o personas en relación con la educación.

Además, se considera el aspecto preventivo de la educación y en especial de la educación física. En esta materia, lo que importa no es tanto el nivel de aptitud física del niño y del adolescente sino, sobre todo, los niveles actuales y futuros de la actividad física. El objetivo pasa por motivar a estos jóvenes a amar la actividad física y a suministrarles la información necesaria para tomar las decisiones óptimas en cuanto a su salud y al bienestar para el resto de su existencia.

Feingold señala, sin grandes detalles, que existen numerosos estudios que indican que lo que se produce en el niño, incluso en la escuela, representa un factor crítico para su estilo de vida, cuando llegue a ser un adulto. Sobre el tema de la relación entre el cuerpo y el espíritu, Ronald Feingold insiste en el hecho de que los factores psicológicos pueden constituir otros elementos críticos para el mantenimiento de un estilo de vida activo. Recuerda el papel que juega la actividad física en la reducción de la ansiedad y también en la depresión.

La última cuestión planteada se refiere a la formación de los futuros enseñantes. ¿Cómo formarlos de manera diferente? Según el autor, debemos revisar las prácticas actuales en materia: 1) del desarrollo tradicional de las habilidades en la competición deportiva; 2) de la distinción entre la sa-

lud y la educación física consideradas como disciplinas separadas; 3) de nuestras relaciones con las demás materias; 4) de la falta de relaciones que tenemos con la comunidad y sus instituciones, y 5) de la manera de preparar a los enseñantes.

Len Almond

En el congreso científico preolímpico de Dallas en 1996, Len Almond, de la Universidad de Loughborough en Inglaterra, dictó la octava conferencia y sugiere revisar *la educación física en sus relaciones con la salud*. En su texto, se ha propuesto acometer tres tareas: la primera, que indica que la gestión realizada en favor de la aptitud física en relación con la salud, ha pasado por tres fases después de su reaparición como punto central de la educación física escolar. La segunda tarea tendría como objeto plantear una serie de cuestiones y problemas ligados al paso anterior. La tercera, sería construir una nueva perspectiva a fin de animar a la actividad física a orientarse hacia la salud y de integrarla en el programa de la educación física escolar y de dar valor al papel de la pedagogía en esta materia.

Su análisis de la literatura especializada nos revela una evolución importante. En los años 80-90, se recalca la importancia de hacer las lecciones más activas, principalmente sobre la base del entrenamiento en circuito en los niños y de los aeróbicos en las niñas. La justificación proviene de las preocupaciones concernientes a las enfermedades cardiovasculares y del temor a las actividades físicas practicadas por la población. Aparece un cambio importante hacia 1998. Se trataba de hacer las lecciones más placenteras, principalmente alejándose de los regímenes musculares de alta intensidad. A mitad de los noventa, aparecen nuevos cambios que reconocen especialmente el papel favorable de la actividad física realizada a una intensidad moderada, aventajando, así, los aspectos únicos del campo cardiovascular y ensanchando el campo de la acción.

Len Almond hace mención de dos trabajos realizados en el curso de los últimos años: el primero consiste en una tentativa de depender del tipo de preparación en educación física encontrado observando a los profesores de prácticas o a las escuelas con las que ellos colaboran. El segundo se refiere a las observaciones y entrevistas con los niños durante un período de siete años.

Como conclusión podemos decir que el autor ha identificado cuatro aspectos particulares en la perspectiva de una educación física ligada a la salud: 1) la promoción del bienestar; 2) los aspectos técnicos de este tipo de actividad física; 3) las promociones a realizar en la escuela, y 4) la pedagogía.

Karen DePauw

La octava conferencia celebrada en Río de Janeiro en 1997, estuvo a cargo de Karen DePauw, de la Universidad Estatal de Washington, USA; con el tema de *una actividad física significativa que favorece la inclusión con la entrada del tercer milenio*. La actividad física adaptada hace referencia a un cuerpo de conocimientos orientado hacia la identificación y la solución de problemas motores durante toda la vida, a la vez que al desarrollo de la puesta en práctica de alegatos para una vida activa. Karen DePauw hace el historial de la actividad física adaptada influenciada por dos modelos, uno médico y el otro pedagógico. La autora realiza una síntesis de investigación, tratando los temas siguientes:

- 1) *La enseñanza eficaz a los alumnos que presentan deficiencias*. Las estrategias utilizadas en las clases normales se revelan, igualmente, eficaces en educación física adaptada.
- 2) *Las actividades en relación con la deficiencia*. Los profesores de educación física preferirían enseñar a personas que presenten problemas de aprendizaje, más que a deficientes físicos. A los primeros se les considera de una manera más favorable que a los que presentan un retraso mental ligero o a quienes tienen problemas de comportamiento.
- 3) *El cuadro de investigación del proceso enseñanza-aprendizaje debería ser adaptado a fin de incluir a la deficiencia como una variable suplementaria del proceso*.
- 4) *El movimiento significativo exige una mejor comprensión de los fundamentos del rendimiento motor*.
- 5) *Las estrategias de individualización y las modificaciones apropiadas*.

Se concluye que los tres aspectos de los programas de educación física pueden estar sujetos a modificación: la instrucción o la presentación de las tareas, las situaciones de aprendizaje y la misma actividad. El futuro pide colaboraciones entre los enseñantes, las familias y los niños para aumentar sus posibilidades de elección entre las prácticas.

Tom Martinek

La novena conferencia de Tom Martinek, de la Universidad de Carolina del Norte, en Greensboro, realizada en Lisboa en 1996, regresa hacia la pedagogía de la educación física en la clase. El tema de su intervención fue: *¿Por qué los niños participan en la educación física?*, esencial en nuestra profesión.

Se centró en tres materias: 1) la descripción de las raíces históricas de las que se ha derivado el estudio sistemático de la participación de los alumnos en las lecciones de educación física; 2) los aspectos sociales y psicológicos que influyen en su participación; y 3) las direcciones de la investigación.

Su tratamiento histórico comienza con los trabajos sobre el compromiso motor del alumno y los resultados que indican que en una lección de educación física, el alumno pasa más de 60% del tiempo en inactividad motriz. Llama la atención sobre otros resultados tales como: la existencia de variación de los tiempos de actividad del alumno, del que lecciones centradas sobre la condición física darían como resultado los valores más elevados. Los alumnos del nivel primario lograrían tiempos de actividades más elevados que los de secundaria; los alumnos hábiles y los deficientes estarían menos comprometidos que los demás participantes.

El problema principal planteado por estos resultados depende del hecho de que no se conoce por qué los alumnos se deciden o no a comprometerse en el proceso de aprendizaje. En el campo de la motivación, Martinek trata dos temas: los valores personales y las ideas de los alumnos, por una parte, y el optimismo y la promesa de aprender, por otro lado.

El modelo que trata de la promesa de aprender se basa en tres procesos: 1) la necesidad que tienen los individuos de adquirir un sentimiento de control sobre su vida y sus actividades; 2) la mediación del control que implica la influencia de las personas significantes y del contexto social; y 3) el centro de responsabilidad del aprendizaje.

John Cheffers

En Singapur, en 1997, la décima conferencia estuvo a cargo de John Cheffers de la Universidad de Boston, el tema tratado se tituló: *Ningún hombre es una isla*; era una representación multimedia de la cual es imposible dar fielmente el contenido, ya que incluía diversas secuencias de video. John Cheffers cita a un numeroso grupo de filósofos y de científicos para desarrollar su tema partiendo del hombre, pasando por la comunidad, el programa, el currículo.

En cuanto al hombre, el autor adelanta que los talentos son grandes y estimados cuando se compaginan, que la educación física es esencial y no periférica en la escolaridad del niño, que el deporte debe compartir su sitio con la educación física, que las emociones deben figurar en la escolaridad, que la excelencia de las cosas no debe ser minimizada y, en fin, que es necesario promover una ética de la excelencia.

En lo que respecta a la comunidad, no es posible que la misma funcione armoniosamente sin “liderazgo”, que la interdependencia es normalmente una necesidad, que las tradiciones y el folklore están establecidos en las comunidades que se mantienen como grupos coherentes. Cinco puntos esenciales deberían contribuir al desarrollo de los programas del siglo XXI: la relación corazón-pulmón, los juegos, la relación con el movimiento, los deportes y el currículum extraescolar. Cheffers presenta un cuadro-síntesis de las investigaciones que ha dirigido, resaltando el año de su realización, el nombre del coordinador, la instrumentación de la investigación, la dirección de las publicaciones y los lugares de presentación.

Marc Durand

La décima primera conferencia fue en 1998, en la convención organizada en la Universidad de Adelphi, dictada por Marc Durand, de la Universidad de Montpellier, Francia; presentó el tema *Un enfoque cognitivo-antropológico de las acciones de enseñanza en educación física*. En primer lugar, propone un modelo conceptual que ilustra con ejemplos sacados de situaciones pedagógicas. La enseñanza de las actividades físicas y deportivas es analizada como una acción que posee diversas propiedades únicas, presentando todas ellas rasgos genéricos. Está dotada de objetivos, es significativa, está organizada y se desarrolla dentro de un contexto físico, social y cultural. La base teórica del modelo se funda en un concepto de acción, que se puede resumir en tres puntos: la acción es una actividad situada, está construida de una manera significativa y posee unas propiedades de auto-organización.

El concepto de acción situada viene explicado por un conjunto de lecciones de gimnasia, en las que el profesor ha organizado el tiempo y el espacio de trabajo disponible antes de empezar una fase de interacción de instrucción real. La acción del enseñante se limita a concretar los elementos pertinentes del contexto y a organizarlos. La significación del enseñante se analiza bajo un punto de vista semiótico. En conclusión, Marc Durand cree que la acción se sitúa en un tiempo y un espacio que el enseñante define y concreta. Se trata de un continuo, a lo largo del cual, pueden ser aisladas unidades elementales dotadas de significaciones complejas y únicas.

Judith Rink

En la décima segunda conferencia en 1999 en Besancon, Francia. El tema de la conferencia de Judith Rink de la Universidad de Carolina del Sur fue *¿Qué aprenden los alumnos en educación física y cómo lo hacen?*

Existen aprendizajes que se efectúan dentro de contextos no educativos. Lo que les distingue de las situaciones educativas concierne al aprendizaje intencional. El enseñante define principios y objetivos y escoge las experiencias que los favorecen. En resumen, el alumno aprende lo que se le enseña de manera eficaz. El autor se centra especialmente en tres temas: 1) lo que no se enseña, no se aprende, lo que significa que la enseñanza es específica; 2) hay habilidades genéricas de enseñanza que van más allá del método, y 3) el estudio de la metodología de enseñanza debería hallar sus raíces en la teoría del aprendizaje.

Una idea importante para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje es que el simple hecho de situar al alumno en las situaciones que poseen un potencial de efectos particulares, no se traduce necesariamente en aprendizajes. En la realidad, numerosos programas de educación física se centran en actividades deportivas tradicionales, las cuales pueden reducir el propio concepto, la ética, el placer y el comportamiento altruista. Por otra parte, estos programas aumentan las tendencias agresivas y la ansiedad y, con frecuencia, están sobrecargados. Se cree, cada vez más, que los enseñantes deben poseer una serie de habilidades tales como la presentación de las tareas, suministrar retroalimentación, demostrar, lograr un ambiente que facilite el aprendizaje, el mantenerlo, desarrollar un contenido de enseñanza y unas habilidades genéricas.

La autora detalla varias de estas habilidades dentro de la perspectiva de la teoría del aprendizaje: suministrar ocasiones de aprender y el nivel del proceso, la transparencia de las intervenciones del enseñante, la cantidad de información necesaria al alumno, la selección de la información, la elección y el desarrollo del contenido, la naturaleza de la práctica, el papel del enseñante en el desarrollo de la vida proceso-contenido, la retroalimentación en las situaciones de aprendizaje.

Como se comentó al principio de este resumen la información se obtuvo de *Ten years of José María Cagigal. Scholar lectures*, en este libro se encuentran completas las doce conferencias, escritas en inglés. Para mayor referencia consultar la cita 15 de este apartado.

RESÚMENES

Los resúmenes de las investigaciones que a continuación se expresan¹⁶ han sido resultado del trabajo de prestigiados autores de diferentes países, las investigaciones originales se compilan completas como un homenaje a

¹⁶ Traducidos al español por Arturo Guerrero.

Maurice Pierón, en el libro *El arte y ciencias de la enseñanza en educación física y deporte* (Carreiro, Cloes y González, 2005) editado en inglés. Algunos de los artículos conceptualizan los contenidos de la pedagogía deportiva; otros el estado actual del arte en algunas líneas de investigación, deporte o en la enseñanza de la educación física; otros ofrecen una reflexión crítica enfocada en algunas alternativas científicas y, finalmente, algunos textos establecen la vinculación entre los conocimientos producidos por la investigación y sus aplicaciones en la práctica. Los breves resúmenes reflejan las diversas perspectivas científicas y puntos de vista de quienes expresan la diversidad de pensamiento que caracteriza a estos campos del movimiento.

Hebert Haag

Del Instituto del Deporte y Ciencias del Deporte Christian Albrechts University, Kiel, Alemania, *Relaciona los contenidos de la pedagogía del deporte con el apoyo del paradigma macro, meso, micro*. Esta investigación tiene el propósito de clarificar la naturaleza y estructura de la pedagogía del deporte como una disciplina aplicada de las ciencias de la educación y como una subdisciplina de las ciencias del deporte.

Instituye un nivel **macro**, con un modelo estructural de los campos teóricos de las ciencias del deporte estableciendo como áreas fundamentales las médico biológicas como la biología, medicina y biomecánica del deporte y, al mismo nivel, la técnica deportiva; luego hace una división entre las bases educativa y social (donde se distingue: pedagogía, psicología, sociología y antropología del deporte); de la política y económica (donde se considera a la política y economía del deporte, a las leyes del deporte y la dirección deportiva); y de las bases humanitarias (donde se considera a la filosofía e historia del deporte y a las ciencias comparativas y computarizadas).

Posteriormente propone un modelo estructural de los campos temáticos relacionados con las ciencias del deporte: iniciando con el movimiento; el juego, la dirección e instrucción deportiva; así como su relación con los fines y propósitos que persigue, las personas que lo practican y los campos profesionales del mismo.

En el nivel **meso**, propone una estructura caracterizada por cuatro partes: fundamentos de la pedagogía del deporte; estructura de los procesos de la pedagogía deportiva; orientaciones educacionales de los procesos relacionados con el deporte y perspectivas de vida y orientaciones acordes a grupos de personas y profesionales del área.

En el nivel **micro**, expone diversos cursos de pedagogía del deporte del Instituto Kiel, en tres temas complejos pero bien diferenciados: 1) bajo la perspectiva de la pedagogía deportiva (movimiento, juego, entrenamiento, competencia, salud y recreación); 2) teoría instruccional del deporte o mejor llamada didáctica deportiva (análisis de las condiciones de la instrucción deportiva, planeación, realización y evaluación de la enseñanza deportiva); y 3) naturaleza de la pedagogía del deporte (funciones, cuerpo de conocimientos, metodología de la investigación y transferencia de la ciencia).

El aspecto cuerpo de conocimiento en pedagogía del deporte es analizado particularmente usando varios parámetros que relatan básicamente la discusión de la naturaleza de la ciencia del deporte en general y la pedagogía del deporte en particular.

John Cheffers

De la Universidad de Boston, Estados Unidos, enfoca su artículo en la “Teoría del currículo y educación física”, centrando su análisis en el contexto de Estados Unidos de Norteamérica, intenta clasificar a la educación física y a los contenidos que debería caracterizar al currículo. Inicia con la caracterización del currículo tradicional y critica sus asunciones. Después el concepto del pensamiento empírico en el currículo es desarrollado con todas sus implicaciones para la educación. Finalmente hace una reconceptualización del currículo combinando contenidos, procesos y perspectivas diversas de análisis y crítica, llegando a una propuesta de currículo llamada *modelo centrípeto de fuerzas circulares en movimiento*, donde explica que las fuerzas necesitan mantener al cuerpo rotando en órbita alrededor del tema central. El principal eje de esta propuesta centra su enfoque en la actividad física y considera que el currículo, primeramente, debe estar basado en competencias y conceptos, no en habilidades competitivas; debe partir de la experiencia del involucrado en una constante retroacción, redirección y reenfoque de los actores involucrados, debe basarse en la exploración como elemento primordial para aprender y progresar; así como promover la independencia para que cada estudiante sea capaz de planear su propio programa de actividad física.

Ken Hardman

De la Universidad de Manchester, Reino Unido; realizó un estudio extensivo de la situación de la educación física alrededor del mundo. En su artícu-

lo “Retórica y realidad de la educación física escolar en Europa: La evidencia de la Investigación”, tomó datos de diversas encuestas internacionales, nacionales y regionales y describe un extenso estudio de la literatura revisada que va desde reportes gubernamentales y no gubernamentales, revistas académicas y profesionales científicas, declaraciones institucionales e individuales, sitios de la red y de su propia investigación doctoral sobre la educación física escolar en el bloque Europeo.

En esta investigación Hardman hizo un estado de conocimiento parecido al que nos compete. Define ampliamente el estado y operación del currículo de educación física en diversos países; las problemáticas para su desarrollo, las reformas; habla del estatus de la materia y del estatus del maestro en donde establece que es similar a cualquier otra área. Comenta que los recursos asignados a la educación física no son muy altos, los gobiernos no asignan un presupuesto suficiente y son variadas las fuentes de donde se reciben donativos, sostiene que en varios países han decrecido los apoyos económicos, o son muy limitados y se han realizado actividades propias de cada plantel para conseguir materiales y equipo; en ellos las condiciones de equipamiento son muy desiguales porque mientras unas regiones tienen excelentes condiciones, en otras apenas son adecuadas.

En cuanto a la calidad de los maestros de educación física, comenta que en muchos países es discutible, existe una amplia diferencia de profesionalización entre Europa Central y del Este (69%) y el Oeste (30%), un común escenario es contar con personal calificado y especialista en educación física en el nivel de secundaria y maestros generales en primaria.

El currículo de la educación física y sus contenidos tiene una clara inclinación hacia los programas deportivos, en los cuales, los juegos competitivos tienen un significativo rol y, generalmente, el atletismo está presente en cada uno de ellos. El bloque de los juegos deportivos de equipo son una actividad penetrante en el currículo educativo de escuelas primarias y secundarias. Los deportes más comunes son: fútbol soccer, básquetbol, voleibol, balonmano; y existen otros deportes que son regionales y propios de cada país, como rugby, fistball, softball, netball, etcétera.¹⁷

En algunos países el currículo de la educación física ha sido redefinido y acomodado a fines y propósitos educativos más amplios, desarrollando vínculos con educación para la salud y desarrollo personal y social. En lo que respecta a los conceptos de equidad, género e integración de personas con

¹⁷ Hardman establece una amplia lista de ejemplos de las condiciones de la educación física en cada país, presenta encuestas oficiales, figuras y cuadros.

discapacidad comenta que existen diversos niveles de conciencia que varían desde muy alta atención hasta muy baja. En 84% se considera que existe igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en los programas de educación física, sin embargo en la realidad se encuentran notables diferencias de inequidad; interpretaciones culturales y religiosas, oportunidades limitadas para niñas, pobre preparación profesional de maestros hacia temas de género, los juegos tradicionales alientan más a niños que a niñas, etcétera.

En cuanto a la integración de niños con discapacidad, cerca de 60% de países indican que existen igualdad de oportunidades para el acceso, sin embargo en Europa Central y del Este es baja la atención, causada principalmente por la falta de una política de integración educativa, de recursos materiales, de personal especializado, de accesos apropiados, manejo de clases inadecuadas, el tamaño de las clases, de aceptación de la sociedad misma, entre otros.

Finalmente, se expresan los principales problemas relacionados con la educación física escolar: la información de la materia, el estatus del maestro, tiempos asignados a la materia, condiciones de inequidad en el currículo, falta de preparación profesional y políticas educativas. El recurso financiero es el mayor problema en casi todo el mundo, incluyendo la remuneración a los profesores; la inadecuada provisión de materiales de calidad, insuficiente asignación de tiempo para la clase y la inadecuada relación que se establece con la comunidad.

Como conclusión Ken Hardman comenta que todos los gobiernos tienen una legislación que compromete proveer de recursos a la educación física, pero esto ha sido lento y no se han trasladado las palabras en acciones para poner en funcionamiento una educación física de calidad. Todas las encuestas que presentó revelaron una marginalización y declinación de la educación física en el continente europeo. Así concluye que en las encuestas más recientes se encontró que en muchos países europeos la concepción limitada e injustificable del rol de la educación física como el proveer experiencias, ha servido para reforzar la orientación competitiva del deporte, limitando las opciones participativas que expanden el horizonte, en este contexto, no es de sorprenderse que el interés de la alumno decrezca durante el periodo escolar y como resultado se conviertan en jóvenes menos activos.

Daryl Siedentop

De la Universidad de Ohio, Estados Unidos; en su artículo “El educador físico efectivo”, describe ampliamente qué es lo que hemos aprendido acer-

ca de la enseñanza efectiva en educación física desde hace un cuarto de siglo. Primero señala la urgencia de ser un profesor efectivo en la investigación en pedagogía del deporte, e identifica las características de un educador físico efectivo.

Segundo, vincula la enseñanza efectiva con el grado en que los estudiantes logran objetivos significativos. Comenta que no sólo se debe depender de modelos de investigación en un salón de clases para guiar nuestros esfuerzos de investigación, se necesita expandir los métodos y buscar indagar en el campo del desarrollo juvenil para que nuestras concepciones vayan acorde con los resultados esperados y a la efectividad de la práctica.

Posteriormente Siedentop, analiza la ecología de la clase de educación física y comenta que los profesores que quieren ser efectivos en sus enseñanzas, deben manejar los contextos de la clase, usar las habilidades y tácticas para asegurar el éxito de sus estudiantes en la aplicación de actividades. Finaliza el artículo haciendo énfasis en las necesidades de actividad física, deporte y recreación en la escuela, en la familia y en la comunidad.

Marcos Onofre

Facultad de motricidad humana de Lisboa, Portugal, en su trabajo sobre “El conocimiento práctico del maestro y la calidad de la enseñanza”, apoya la idea que ambos están vinculados y los sustenta con los resultados de un multiestudio de casos con profesores de educación física. La investigación fue desarrollada mediante un exhaustivo análisis interpretativo de los principales indicadores de calidad de la enseñanza propuestos por el paradigma de investigación del proceso-producto, la ecología de las clases de educación física y el conocimiento en la investigación de los maestros.

En este trabajo desarrolla ampliamente los conceptos generales para entender la calidad de la enseñanza, el conocimiento de los profesores y el conocimiento de los contenidos y la estructura de los mismos. En los resultados reporta una serie de tablas que se refieren a las principales evidencias resaltando los análisis desarrollados en los cruces de los casos analizados.

En las conclusiones, comenta que los maestros que muestran mejores indicadores de calidad en la enseñanza fueron aquellos que asumieron un conocimiento más reflexivo y prácticas flexibles con alta afinidad con los índices de calidad de la enseñanza. Además entre más alta la capacidad para manejar la ecología de la clase, mayores son los valores asignados por los profesores hacia esas sugerencias, y más alta la capacidad para argumentar

los objetivos y las alternativas de intervención en las situaciones de enseñanza que ellos analizan.

Keh Nyit Chin

De la National Taiwan Normal University de Taipei, describe en su artículo “Los efectos de la retroalimentación del profesor durante la enseñanza del badminton”, este estudio que fue diseñado con doble propósito. Primero, el texto investiga los roles de los estudiantes y las variables del proceso de mediación del aprendizaje con los logros del alumno, lo denomina “cómo perciben los alumnos la retroalimentación dada por los profesores”. Segundo, examina las relaciones entre las variables de retroalimentación de los profesores y las del proceso de los alumnos y el logro de metas. Utiliza el paradigma proceso-producto para conocer la retroalimentación dada por el maestro en educación física, en este caso se eligió a un competente maestro con conocimientos y con habilidades de análisis.

Los resultados resaltan la importancia de proveer conocimientos al rol que juega la retroalimentación del maestro y el aprendizaje de habilidades motrices. La cantidad apropiada y tipo de retroalimentación varía no sólo para diferentes habilidades motoras, sino también para los distintos alumnos en el aprendizaje de la misma habilidad. Lo que parece ser la cantidad de retroalimentación apropiada para el aprendizaje en un estudiante, puede inhibir el aprendizaje en otros estudiantes. Los profesores efectivos no sólo necesitan aprender cómo proveer retroalimentación apropiada, sino adaptar la cantidad y tipo para cada estudiante. Ellos deben reconocer las diferencias entre los estudiantes y relacionarlos con los propósitos a alcanzar en educación física.

Mary O' Sullivan

De la Universidad de Limerick, Irlanda y The Ohio State University, Estados Unidos; realiza una revisión bibliográfica de “Las creencias y valores de los candidatos a profesores o de maestros en preservicio, y las influencias recíprocas de estas creencias en los programas de preparación para maestros”. Argumenta que es vital el ganar mayor entendimiento para aquellos que son contratados en nuestra profesión, para conocer mejor qué creen y cómo se usa ese entendimiento en el desarrollo profesional de futuros profesores.

Comenta que los profesores en clases tienen muchas funciones, incluyendo sus creencias sobre los estudiantes en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Lo que los docentes hacen en clases con sus estudiantes está influenciado por sus creencias en muchos aspectos del contexto educativo, por eso, es importante estudiar las creencias del profesorado, retoma a Richardson's que dice que los candidatos a profesores traen consigo creencias que pueden influenciar fuertemente el qué y cómo aprenden los alumnos, y además argumenta que las creencias de los profesores en servicio son el foco de instrucción primaria para que los candidatos desarrollen sus propias creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Motivo por el cual el entendimiento de las creencias de los candidatos a profesores debe ser considerado como parte de los programas educativos de formación de profesores y éstos deben ser evaluados.

La conclusión de este artículo resalta la importancia de tomar en serio los roles que juegan las creencias de los profesores en el proceso de aprender a enseñar y como esto influencia la designación de un programa educativo de formación de profesores; ignorar estos conceptos es minimizar el impacto potencial del profesor de educación física en sus participantes.

Miguel González Valeiro

Del INEF Galicia, Universidad de la Coruña, España, describe “El estudio sobre los pensamientos atribuidos a los maestros de educación física y a sus estudiantes”, un artículo que analiza la teoría causal de las atribuciones y sus implicaciones en educación, actividad física y deporte. Describe un estudio basado en el interés de si, como profesores, necesitamos manejar algunos instrumentos para encontrar los estilos de atributos en los estudiantes con la finalidad de modificarlos y reorientarlos, si fuera necesario hacia patrones de conducta más adaptables a las condiciones educativas.

Desarrolla la teoría causal de la atribución a través del modelo general de procesos resaltando tres conceptos: *a)* observaciones de las acciones (información, creencias y motivaciones), *b)* intenciones y juicio (darse cuenta de las causas de la percepción) y *c)* disposición (expectativas, sentimientos y comportamiento).

Presenta una investigación completa con una serie de tablas donde se pueden interpretar los resultados obtenidos durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, sobre estilos de vida, reportes académicos, percepción de la autoeficiencia y otros elementos nuevos que se encontraron como las conexiones con la retroalimentación, indisciplina, eficacia de la intervención del profesor y conexión entre enseñanza y entrenamiento.

Marc Cloes

De la Universidad de Lieja, Bélgica, realiza un análisis de “La motivación de los estudiantes en la clase de educación física”, examina minuciosamente varios temas definiendo primeramente la motivación y construyendo su concepto, el tema de la medición de la motivación, la descripción a manera de listado de los aspectos motivantes y desmotivantes de los estudiantes, los factores que influyen en la motivación durante la enseñanza y las perspectivas a investigar sobre la motivación en educación física.

Stephen Silverman

De la Universidad de Columbia en Estados Unidos, hace una revisión de la literatura relacionada con el tema de “El bajo nivel de habilidad de los niños en educación física: un modelo de factores que impactan sus experiencias y aprendizajes”, en su estudio presenta una revisión de la investigación enfocada en la enseñanza-aprendizaje de habilidades motoras en educación física, luego establece una discusión con lo que dicen las investigaciones entre aprendizajes motores y las actitudes de los niños con pocas habilidades en educación física.

Propone cómo superar este reto a través de un modelo de factores que influyen las habilidades y argumenta cómo estos factores pueden promover aprendizajes para todos los niños en educación física. Este modelo relaciona íntimamente el nivel de habilidad con las actitudes en un primer momento y, a partir de estos dos términos, encierra en un círculo a los demás elementos que influyen e interactúan para que se dé el aprendizaje, como son: el ambiente y la organización de la clase, el modelo curricular, los contenidos, las tareas y progresiones y finalmente la práctica.

Concluye que si queremos alcanzar la meta de que los alumnos salgan de la escuela con habilidades y tendencias a participar en actividades físicas, se debe fortalecer los niveles de participación de los alumnos con bajas habilidades.

Paul Godbout y Pauline Desrosiers

De la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Laval, Quebec, Canadá; presentan un artículo sobre “La participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación en educación física”, que pretender otorgar mayor importancia a la investigación por el impacto que ésta tiene al ser iniciada por un grupo de investigadores de mayor edad, incluyendo a Maurice Piéron, quienes impactaron en los investigadores jó-

venes para que prestaran su atención a esta línea de investigación. Explican la génesis del programa, el nivel de los estudiantes para involucrarse y relacionar estos cuestionamientos en la evaluación, la cantidad y precisión del proveer retroalimentación, el efecto de la participación de los estudiantes en el aprendizaje activo y las variables de tiempo, la reacción en su participación en la evaluación de procesos, la modificación del rol tradicional del maestro en la evaluación y la diversidad de estrategias cuando se involucra a los estudiantes en la evaluación.

Concluyen su trabajo con la presentación de varias tablas de información y afirman que los procesos tradicionales de evaluación de la enseñanza-aprendizaje; hace apenas 20 años que se empieza a manejar una evaluación formativa como parte integral de la enseñanza.

Marielle Tousignant

Del departamento de Educación física de la Universidad de Laval-Quebec, Canadá, con el tema “Investigación observacional en la enseñanza de la educación física”, describe los caminos seguidos por los investigadores educativos para explorar las orientaciones previsibles en la enseñanza de la educación física. La técnica de la observación es revisada como ríos que corren a través de varias perspectivas para descubrir los secretos de la enseñanza exitosa. Hace una explicación-comparación, de los métodos de investigación que se complementan, que se adaptan en perspectivas multidimensionales, que intercambian enfoques en los procesos de aprendizajes y se investiga en la acción.

Francisco Carreiro Da Costa

De la facultad de Motricidad humana de la Universidad Técnica de Lisboa, Portugal, presenta el artículo “Cambiar el currículo no significa cambiar las prácticas en la escuela: El impacto de las creencias de los maestros en la operación del currículo”, asume que el resultado del debate filosófico, teórico y metodológico del currículo y sus subsecuentes consideraciones no se han transformado automáticamente en acciones de enseñanza y logros en el aprendizaje de los alumnos. Y considerando el hecho que el currículo no existe solo como documento sino como una serie de eventos en los cuales de manera conjunta los profesores y estudiantes negocian el contenido y significado. Carreiro examina las actitudes de los maestros y sus orientaciones dentro de un marco teórico que puede ayudar a entender las razones de las incongruencias entre el currículo como texto y el currículo práctico.

Comenta que recientemente se ha hablado de la necesidad de repensar la educación física, sus roles y cómo ha sido enseñada, la literatura menciona que algunas veces existen profundas diferencias entre las metas y principios establecidos en el currículo, la investigación y las formas en que se expresa en la práctica cotidiana. Asume que **los cambios en educación dependen en última instancia de lo que los profesores piensan y hacen** y ellos son responsables de lo que pasa en la clase ya que son quienes toman las decisiones de acción primarias.

Carreiro comenta que Goodland, propone los cinco niveles del currículo y sus relaciones: el ideal, el formal, el percibido, el operacional y el experiencial. Asimismo desarrolla los cinco sistemas educacionales de valores o creencias en educación física de Jewett, que van del de maestría disciplinar, autoactualización, reconstrucción social, proceso de aprendizaje e integración ecológica.

Asimismo expresa que los profesores que comparten diferentes valores y orientaciones de la educación física también tienen distintas interpretaciones de los programas de educación física, es decir, toman decisiones curriculares de acuerdo con sus valores y orientaciones predominantes.

Risto Telama, Heimo Nupponen y Xiaolin Yang

De la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, en su artículo sobre “Determinación y correlación de la actividad física entre jóvenes”, toman en cuenta dos aspectos: la importancia de la actividad física para el sano crecimiento y desarrollo en la infancia y adolescencia, y el resultado de la encuestas a nivel mundial que muestran cómo la actividad física empieza a decrecer en la pubertad. Ellos enfatizan la importancia de conocer los factores que correlacionan la actividad física con aquellos que promueven o previenen la participación en actividades físicas. En este estudio presentan una serie de tablas interpretando los resultados de la actividad física entre los jóvenes comparadas con la importancia de los contextos ambientales donde éstos interactúan. También expresan la dificultad de comparar estadísticamente el tamaño de los efectos de diferentes variables.

Concluyen su estudio dando una gran importancia a los factores psicológicos que demuestran que a mayor atención que se les ponga al autoconcepto de los niños, y a otros factores psicológicos en educación física y deporte, mayor será la motivación para involucrarse en una actividad física.

SÍNTESIS DE INVESTIGACIONES DE OTROS AUTORES RELEVANTES

Bart Crum

Los trabajos de investigación del holandés Bart Crum han producido efecto en autores contemporáneos, él parte de varias preguntas: *¿es la educación a través del deporte un lema útil y una guía para el trabajo pedagógico, para el deporte de los jóvenes y, más en particular, para el trabajo pedagógico en la educación física escolar?* En su argumentación se centra en la cuestión. De si “educación en deporte, en lugar de educación a través del deporte”. Como su objetivo es concentrarse en la educación física escolar, expone la tesis sobre los potenciales efectos pedagógicos que tiene el deporte en los clubes organizados:

Es una presunción esperar que la actividad deportiva tenga efectos pedagógicos positivos. El deporte para jóvenes organizado por los clubes deportivos es un caramelo envenenado, más que un estado de gracia. Ya que las contribuciones del deporte a la salud de los jóvenes en su camino hacia la edad adulta dependerá plenamente de cómo se plantee esta actividad deportiva y de cómo se ejecute y desarrolle por preparadores y entrenadores. Es iluso asumir que el deporte como actividad produce siempre, y de forma automática, efectos positivos deseables. El deporte es ambivalente, ya que si bien es cierto que promueve la salud y desarrolla el carácter y la personalidad, no es menos cierto que también puede dañar la salud del deportista. La participación deportiva, por tanto, puede contribuir al desarrollo del carácter y de la personalidad pero también, puede dañar el desarrollo del joven.

La forma en que los preparadores y entrenadores organizan y plantean las situaciones deportivas son decisivas para la consecución de los potenciales efectos pedagógicos de las actividades deportivas. Las ideas de los entrenadores sobre el deporte y su interrelación con los jóvenes son sustancialmente distintas; de tal manera que la posición elegida puede albergar diferencias tan notables como el cielo y el infierno: *a)* orientación hacia al joven en lugar de hacia el deporte; *b)* mentalidad de victoria, como única opción, frente a mentalidad de juego limpio; *c)* exclusión (selección) frente a inclusión y solidaridad; y *d)* entrenador de mando directo, frente a entrenador que plantea oportunidades para la autorrealización y la autorresponsabilidad. Todos estos son ejemplos de factores que determinan el posible clima pedagógico en el que el deporte tiene lugar.

Los resultados de investigaciones recientes sobre los beneficios para el desarrollo físico, psíquico y social del trabajo con jóvenes en clubes deportivos, obliga a tomar

precauciones a la hora de realizar afirmaciones de este tipo. Tanto líderes deportivos, como políticos, usualmente se inclinan por afirmar que la participación de los jóvenes en clubes deportivos proporciona toda clase de beneficios pedagógicos deseables; sin embargo, mi colega alemán Wolf Brettschneider de la Universidad de Padeborn ha publicado los resultados de una investigación longitudinal que aborda la cuestión de forma realista. Sin entrar en detalles, el fondo de la cuestión es que es imposible determinar una influencia sistemática del deporte en los miembros de un club en el desarrollo físico, psíquico y social de los jóvenes. La conclusión final de Brettschneider y Kleine (2003) fue:

Es demasiado optimista asumir y es preciso relativizar la afirmación de que los clubes deportivos poseen influencia positiva sobre el desarrollo de los jóvenes. De hecho, pueden apreciarse enormes diferencias similares entre los jóvenes, pertenezcan o no a clubes deportivos; diferencias éstas que podrían ser atribuidas al hecho de que los clubes deportivos atraen en particular a los jóvenes que desde muy pequeños han tenidos una buena condición física.

Si el deporte organizado quiere desarrollar su potencial contribución a la educación de los jóvenes necesitan: establecer metas realistas, planificar las intervenciones e invertir en profesores y entrenadores cualificados. Para los clubes deportivos la idea de la educación *a través* del deporte, es algo así como una *fata morgana*, ya que conseguir que los jóvenes hagan deporte, no garantiza de forma inmediata la consecución de los efectos pedagógicos deseados. Educación *en* deporte, puede ser un lema mucho más realista y responsable que les permitirá darse cuenta que todo depende de la calidad de los entrenadores y de la forma en que se plantee el deporte para los jóvenes.

Conclusión: existen, ciertamente, potenciales educativos en el deporte organizado para jóvenes; no obstante, cuando éstos se dan, no pueden ser atribuidos únicamente a las actividades deportivas, sino a la interacción y a la forma de llevarse a cabo entre el entrenador y los jóvenes; así *educación en deporte* es un lema mucho más plausible y definitivamente *educación a través del deporte*, no lo es.

Las propuestas de enseñanza u orientaciones conceptuales vigentes en educación física escolar manifiestan las concepciones del cuerpo que tienen estrecha relación con las corrientes epistemológicas. Según Bart Crum (1996:710):

La concepción **biológica**: que entiende al cuerpo como un todo orgánico y funcional, y al movimiento como el medio de su perfeccionamiento orgánico y motriz, privilegian la descomposición de los gestos motores en

elementos supuestamente más simples. La demostración, la repetición y el análisis del movimiento como fundamentos de la enseñanza (entrenamiento del físico); y la imitación, la sensación y la asociación como fundamentos del aprendizaje. El movimiento humano no es visto en su contexto social y no tiene implícita la idea de una cultura del movimiento. El principio metodológico es mantener a los alumnos ocupados en la práctica del ejercicio con elevada intensidad y repeticiones frecuentes.

La concepción **pedagógica**: donde el movimiento corporal es un medio excepcional para realizar la explotación del entorno, la comunicación interpersonal, el desarrollo personal y la construcción del carácter. La esencia de la educación física es moverse para aprender. El principio metodológico es la organización de las actividades de una manera disciplinada y en un clima positivo.

La concepción **personalista**: que consideran a la persona como una unidad psicosomática y al movimiento como instrumento de su estructuración intelectual y afectiva, proponen intervenir sobre la organización de las estructuras psicomotrices. La esencia de la educación física está en la enseñanza y aprendizaje del movimiento como una manera de ser y vivir. Aprender a moverse para promover la identidad del alumno. El principio metodológico es el descubrimiento guiado.

La concepción de **socialización no crítica** para el deporte: asume que es un dominio sociocultural relevante. La educación física es idealizada como un espacio de educación deportiva, los objetivos son formulados en términos de desarrollo de la condición física y de las capacidades técnicas y tácticas para la participación deportiva. El carácter selectivo del deporte es aceptado como algo natural.

La concepción **socio crítica**: las posiciones que intentan comprender al cuerpo como construcción social y el movimiento en la unidad y diversidad de sus múltiples dimensiones. La finalidad de la educación física es la promoción de aprendizajes tecnomotrices y sociomotrices, competencias reflexivas necesarias para involucrarse en la cultura del movimiento a lo largo de la vida.

Manuel Vizuete

De la Universidad de Extremadura, presenta un trabajo sobre *Educación a través del deporte* (2004).

Desde esta forma de entender el fenómeno, es preciso echar una mirada a los estudios desarrollados en la Unión Europea con el binomio *jóvenes-deporte* como referencia. Un estudio comparativo dirigido por Paul De Knop

(1996:36-45) en el que se estudiaron las políticas de promoción deportiva dirigidas a la población juvenil puso de manifiesto las siguientes características de la oferta deportiva juvenil en Europa:

Incremento sustancial de la oferta de actividades deportivas dirigidas al sector juvenil sin que esta ampliación de la oferta haya supuesto un incremento significativo de deportistas de éxito en varios deportes, como era frecuente en generaciones anteriores; para De Knop la explicación de esta circunstancia habría que asociarla al incremento de la necesidad de especialización para triunfar en un deporte.

Institucionalización del deporte, de tal manera que es casi imposible la práctica de los deportes de equipo fuera del marco institucional. Denuncia el estudio, que en muchos de los países europeos ha desaparecido el deporte de práctica espontánea.

Aparición de dos grupos de jóvenes, los que entrenan varias veces a la semana, en ocasiones diariamente y los que no realizan práctica deportiva alguna. En las últimas décadas, refleja el estudio, se aprecia un incremento significativo de participación de los jóvenes en el deporte organizado. Este aumento es especialmente significativo en la población femenina, con lo que, a pesar de que los chicos, en general, son más entusiastas de las prácticas deportivas que las chicas, la diferencia en el número de practicantes, entre unos y otras, se ha reducido considerablemente; este hecho es especialmente apreciable en Suecia, Noruega, Alemania y Finlandia.

El deporte organizado institucionalmente para jóvenes tiende a disminuir o a estancar su crecimiento en: Bélgica, Finlandia, Alemania, Portugal, España y Suecia. Por el contrario, en los mismos países aumenta la oferta institucional de actividad física destinada a la mejora de la condición física y a la satisfacción de los gustos estéticos, lo que está en relación directa con el incremento de la oferta comercial de gimnasios e instituciones de actividad física en la que la posibilidad de establecer nuevas relaciones sociales es un aliciente añadido.

El acceso precoz a las prácticas deportivas regladas, 7 u 8 años e incluso antes genera un aumento de los abandonos de la práctica deportiva y también un notable grado de experimentación de unos y otros deportes y, por otra parte, de deseo de especialización en una o dos disciplinas.

En cuanto a los problemas más frecuentes que se identifican en la mayoría de los países estudiados, en relación con los jóvenes y el deporte, De Knop destaca: abandono y pérdida de interés en los jóvenes por los deportes organizados; y excesiva influencia del deporte de adultos sobre el de los niños y jóvenes, tanto en lo que se refiere a los valores como a las normas y reglas, de tal manera que se obliga a un niño/a de ocho años a jugar con las mismas reglas y normas que las de un adulto.

En muchos deportes, subraya el informe, los niños son tratados como adultos pequeños u *homunculus*.

- a) El deporte es ahora demasiado organizado, demasiado serio y menos divertido, la gravedad de este hecho es directamente proporcional a la disminución de la edad del deportista.
- b) El deporte tiende a incrementar las diferencias sociales entre los jóvenes, de tal manera que tanto las prácticas como las posibilidades de acceso están, en el fondo, condicionadas por la posición social de la familia. Esta segregación no es intencional sino que está originada por diversas causas como la disponibilidad familiar para cuestiones de logística y transporte, equipaciones, etc.
- c) La influencia de la economía es otro de los factores que condicionan el deporte de los jóvenes; costo de los equipamientos y de entrenadores, etc.
- d) Las cuestiones éticas son otro de los problemas que aparecen como significativos, algunos de ellos, como veremos, relacionados con la identidad educativa del deporte.
- e) Conseguir profesorado y personal cualificado es otro de los problemas sobresalientes ya que, en demasiados casos, el deporte de los niños y de los jóvenes se encuentra en manos de voluntariado.

Otra investigación desarrollada en el Reino Unido (Waddington, Malcom y Green, 1997:165-182) pone sobre la mesa las siguientes conclusiones:

- a) No es posible encapsular ni generalizar las complejas relaciones existentes entre educación física, salud y deporte.
- b) Es absolutamente necesario establecer una clara diferencia entre deporte y ejercicio físico, ya que involucran diferentes tipos de valores y de relaciones sociales; son producto de distintas razones personales por las que cada uno accede a la actividad física y tienen también diversas repercusiones sobre la salud.
- c) Es preciso establecer las diferencias entre distintos tipos y niveles de práctica deportiva con las distinciones de deporte de contacto y de no contacto y entre deporte de masas y de élite y delimitar, en cada caso las diferentes consecuencias que estos tipos de ejercicio tienen sobre la salud.
- d) favorecer la práctica de actividades rítmicas no competitivas por sus mayores beneficios para la salud y menor número de lesiones, frente a las actividades competitivas y de contacto.

Conclusión: Resumiendo estos dos estudios, podemos determinar la existencia de una situación de encrucijada respecto al deporte de los jóvenes en el sentido de que –agotado los sistemas tradicionales de promoción deportiva, basados en la detección de talentos o en el incremento de la práctica competitiva desde tempranas edades, como fórmula ideal de incrementar el número de deportistas de élite– existe una situación de reacción social en el mundo juvenil e intelectual, contra las estructuras sociales e institucionales que en el último cuarto de siglo han cobijado al deporte juvenil, desde el entendimiento de éste como cantera del deporte de élite, o como una forma de justificar políticas sociales referidas a la cultura y a la sociedad del bienestar.

Luis Jaramillo

Jaramillo (2005) de Colombia, presentó “La ciencia de la motricidad humana: ¿Paradigma o paradogma emergente de la educación física?” como ponencia en los 100 años de la educación física en Chile, encuentro internacional de Motricidad Humana, noviembre, Santiago de Chile: Universidad Central.

El Grupo Motricidad y Desarrollo Humano de Unicauca, Colombia (Jaramillo y Yanza, 2006) basa su teoría siguiendo a Sergio en los siguientes principios: la motricidad es capacidad humana y como tal, abordable, para su estudio, desde todas las perspectivas del saber humano; no se reduce sólo a la educación física, sin desconocerla. Abordar este estudio, implica “romper” con los paradigmas simplistas de la ciencia moderna y aventurarnos a desarrollar un paradigma encarnado un no-paradigma (Berman, 1992) para construir una ciencia encarnada, donde los límites impuestos al propio concepto de ciencia, también son rotos, en función de una ciencia revolucionaria que sea al mismo tiempo ciencia, filosofía, ética, política, arte, poesía. Decir que es ciencia humana (Jaramillo, 2005), implica colocarse, no en la perspectiva de las denominadas “ciencias humanas” (puesto que esto mismo está en re-construcción), sino en un re-pensar sobre la misma realidad de la complejidad humana y del mundo complejo que habita. La ciencia de la motricidad ha de ser contextualizada y desarrollada curricularmente en y con los distintos pueblos del planeta, ya que en cada lugar geográfico existen diferentes cosmovisiones y relaciones distintas en la trilogía yo-otro-cosmos. Construir conocimiento desde la ciencia de la motricidad es atreverse a entrar en los mundos posibles y no solamente en los ser-en-sí. Como grupo de investigación de MDH, consideramos que este futuro será posible si, entre todos, nos atrevemos a pensar, crear y

construir conocimiento y no sólo referenciarlo en manuales de investigación. Con base en la propuesta lakatosiana, asumimos organizar el currículo en el programa de educación física y recreación, teniendo en cuenta a la Motricidad y el Desarrollo Humano como núcleo fundante del programa.

Rey y Trigo también se preguntan ¿qué cuerpo es objeto de la motricidad? y comentan que el paradigma de la simplicidad o cartesiano, dominante hasta la mitad de este siglo, ya no es adecuado para explicar la realidad compleja del ser humano. La ciencia de la motricidad es una ciencia del hombre, un hombre que es cuerpo. Un cuerpo que es el más complejo de los organismos vivos, una síntesis de todo lo que existe de organización compleja en el ser humano. Este cuerpo que somos es motricidad potencial, simbólica. Para acoger el estudio científico del cuerpo humano no es suficiente un paradigma disgregador, que diferencie entre ciencia natural y ciencia social; es necesario aproximarse a un paradigma emergente que recoja la totalidad humana (pensamiento, sentimiento, sociedad, naturaleza, movimiento). Quizá la diferenciación entre cuerpo material y cuerpo existencial (corporeidad), fruto del dualismo defendido de una u otra manera por Platón, Leibniz, Malenbrache, Descartes, ha motivado toda la guerra antropológica-filosófica entre la importancia dada al cuerpo y al espíritu.

Luis Guillermo Jaramillo y Pedro Aníbal Yanza

En el artículo de las “Perspectivas de un diseño curricular fundamentado en la motricidad y el desarrollo humano”¹⁸ de Luis Guillermo Jaramillo y Pedro Aníbal Yanza, hacen un análisis de los avances epistemológicos preguntándose:

¿En qué hemos “avanzado” en la comunidad científica internacional a partir de los planteamientos de Sergio? Digamos que hemos entrado a fondo en sus propios escritos y junto con él, en los diversos encuentros transculturales, vamos desentrañando el verdadero significado de aquello que estamos estudiando. Sergio, nos confiesa, que el hecho de haber estado trabajando en el seno de la educación física y el deporte, le impidió, comprender en toda su extensión los planteamientos de Merleau-Ponty; sin

¹⁸ El presente documento, ha podido ser consolidado, gracias a la vivencia que hemos tenido en los diferentes espacios académicos que se han generado en el grupo de Motricidad y Desarrollo de la Universidad del Cauca. Por otra parte, varios de los planteamientos aquí expuestos responden a diferentes momentos del trabajo que se encuentran desarrollando los profesores Eugenia Trigo y Luis Guillermo Jaramillo en el desarrollo de la propia ciencia de la motricidad.

embargo, los recoge muy fielmente en sus escritos. En el momento actual, y con base en las discusiones establecidas con él, nos reafirmamos en los siguientes principios:

- La motricidad es capacidad humana y, como tal, abordable para su estudio desde todas las perspectivas del saber humano; no se reduce sólo a la educación física, sin desconocerla.
- Abordar este estudio, implica “romper” con los paradigmas simplistas de la ciencia moderna y aventurarnos a desarrollar un paradigma encarnado (un no-paradigma, Berman, 1992) para construir una ciencia encarnada, donde los límites impuestos al propio concepto de ciencia, también son rotos, en función de una ciencia revolucionaria que sea al mismo tiempo ciencia, filosofía, ética, política, arte, poesía.
- Decir que es ciencia humana, implica colocarse, no en la perspectiva de las denominadas “ciencias humanas” (puesto que esto mismo está en re-construcción), sino en un re-pensar sobre la misma realidad de la complejidad humana y del mundo complejo que habita.
- La ciencia de la motricidad ha de ser contextualizada y desarrollada curricularmente en y con los distintos pueblos del planeta, ya que en cada lugar geográfico existen diferentes cosmovisiones y relaciones distintas en la trilogía yo-otro-cosmos.
- Construir conocimiento desde la ciencia de la motricidad, es atreverse a entrar en los mundos posibles y no solamente en los ser-en-sí.

Estos principios, de momento, les sirven para sustentar nuestras posibilidades de acción como grupo, alimentando desde su ser los diferentes programas universitarios entre ellos el de medicina, educación física, fisioterapia, el diplomado en Docencia universitaria, la fundamentación de una maestría en Educación y el doctorado en Educación y currículo de *rudecolombia*. Como grupo de investigación de MDH, consideran que este futuro será posible, si entre todos nos atrevemos a pensar, crear, construir conocimiento, y no sólo referenciarlo.

La crisis actual de la educación física en el sistema educativo colombiano (Benjumea *et al.*, 2002) se evidencia en la escasa presencia de profesionales idóneos, encargados del área, especialmente en los niveles de preescolar y básica primaria, como también en la poca valoración de los aportes de esta disciplina a la formación de sujetos, aspecto evidenciado en los proyectos educativos institucionales y en la dificultad de los maestros para sustentar objetiva y científicamente su papel en el desarrollo integral del ser humano.

Esta situación, no lejana de lo que sucede en otras latitudes, es consecuencia de la ausencia de un código epistemológico claro en torno al objeto de estudio por parte de la comunidad científica, desde el cual pueda definir un horizonte de sentido que oriente el quehacer profesional y su contribución a la formación del ser humano y a la construcción de sociedad.

Un aspecto central del problema planteado, lo constituyen los maestros y maestras quienes se han considerado tradicionalmente como los principales agentes educativos, promotores de la formación integral de sus estudiantes, dada la labor que realizan. Sin embargo en la actualidad su papel de “agente” ha sido repensado y ya no se le convoca en este sentido, sino como “actor protagónico”, poseedor de un mundo simbólico que lo determina y determina su acción, como es la puesta en escena de la educación física en la institución educativa.

Por todo lo anterior, era necesario preguntarse sobre ¿cuáles son los sentidos que sobre la educación física poseen los actores del área en Colombia?, con el objetivo de contribuir a la tarea disciplinar de superar el sujeto fragmentado que dejó la modernidad, identificando los imaginarios que subyacen a la acción pedagógica, para propiciar un diálogo en la comunidad científica que permita resignificarlos y construir el acervo epistemológico necesario para fundamentar la relación que tiene la motricidad con la formación integral del ser humano y el desarrollo sociocultural.

Héctor Trujillo

En Chile según Trujillo¹⁹ el panorama de formación fue similar al de Colombia, ya que nuestro país recibió la influencia Alemana; con ella, vino el chileno (de origen alemán) Hans Huber y el suizo Plinio Pessina (misión suiza/reorganización del ejército) e introdujeron los implementos que se utilizaban en Europa en las pruebas atléticas como discos, jabalinas, martillos y garrochas (Vaca, 1984). Ello nos permite interpretar que los procesos didácticos para la enseñanza de la educación física se encontraban influenciados por el desarrollo del deporte y con éste, toda una gama de

¹⁹ Recientemente, Héctor Trujillo Galindo y colaboradores (2004), realizaron un estudio sobre el estado del arte de la “Investigación de la educación física en Chile 1990-2000”, estudio en el que revisaron 132 títulos de publicaciones sobre la disciplina. Identificaron temas relacionados con habilidades motoras básicas, habilidades técnicas, fisiología del ejercicio, condición física y psicología de la educación física y el deporte entre otros.

ejercicios “físicos” de desarrollo motor, situación que tiende a persistir en la actualidad.

En este sentido, los procesos desde los cuales se han formado los profesionales y los formadores de profesionales, “educadores físicos” que educan “educadores físicos”, reproduce plenamente las características del paradigma de la simplicidad, o sea, la fragmentación, la disociación, la reducción atomizante, el control, la predicción; un modelo que lleva al entrenamiento de un profesional con habilidades y destrezas que lo hacen ser un operario eficiente y eficaz pero sin autonomía. Un modelo de formación con acción instrumental en el ejercicio de una educación física/deporte, donde vivencia pocos espacios para la creatividad y la inventiva (ver al respecto la investigación de Hurtado, Jaramillo, Zúñiga y Montoya, 2005).

La educación física en nuestros países, al menos en Colombia y Chile, se ha encargado de extender y reproducir el concepto dual de cuerpo en cada una de nuestras instituciones escolares y no escolares, en la cultura y en la sociedad en general; el imaginario social de cuerpo ha quedado reducido como un simple gregario de la razón. Por tanto, nuestra concepción de mundo, de vida, de ser humano, del sentido, ha sido un problema de cómo nos instalamos frente a aquello que queremos comprender, cómo sentimos y nos sentimos respecto a lo que nos rodea; para el caso específico, si tenemos o somos cuerpo. Esta situación nos interpela a indisciplinarnos, a no seguir ubicándonos en el mundo sólo desde nuestra disciplina; será mejor abrir la brecha, andar y desandar, dar nombre a lo in-nombrado e intentar nombrarnos de otra manera; es pensar epistémicamente, que en palabras de Zemelman (2005), es tener la capacidad de plantearnos problemas más allá de contenidos teóricos... del cuerpo (Jaramillo, 2005).

Marcelo Olivera Cavalli

Instructor del Centro de Educación para toda la vida en la Universidad Nihon Fukushi, en Handa, Japón. Expone un artículo denominado “Estancia crítica del acercamiento en la investigación de la educación física japonesa: Las políticas del método como determinante de la experiencia”.

La educación física en Japón se caracteriza por una cuidadosa observación de valores, prácticas y creencias como un modo simple de información para acercarse a la investigación. Como consecuencia, el desequilibrio en la orientación paradigmática ha provocado que la disciplina posea un cuerpo unilateral de conocimiento guiado por una perspectiva positivista para acer-

carse al conocimiento y la metodología. El debate que se abarca en este trabajo de investigación es significativo en términos de que abre el silencio que prevalece fuera de la disciplina en Japón poniendo atención a las implicaciones educacionales y socio-políticas que se derivan de ellas y que se ven influenciadas por la orientación metodológica que conduce esta investigación. Las limitaciones y la inadecuación de la moda positivista de la información se discute en relación de las interpretaciones sociales y educacionales de cada preferencia. Las políticas del método también se consideran como parte de la educación física que constituye la agencia política responsable de proveer a los individuos de habilidades y herramientas para aproximarse a la realidad y construir el conocimiento y sabiduría para conformar la experiencia humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amade-Escot, Ch. *et al.* (comps.) (1998). *Recherches en EPS: Bilán et perspectives*. París: Haute Garone Conseil General.
- Benjumea, M.; Castro, J.; García, C.; Isaza, J.; Trigo, E. y Zapata, M. (2002). “Develando los sentidos de la motricidad en Colombia”, en *Con Sentido Revista de motricidad y desarrollo humano* <http://www.consentido.unicauca.edu.co/site/index.php>
- Brettschneider, W. D. y Kleine, T. (2003). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit*, Schorndorf: Hofmann.
- Carreiro, F.; Cloes, M. y González, M. (2005). *The art and science of teaching in physical education and sport. A homage to Maurice Pierón*, Lisboa: Facultad de Motricidad Humana.
- Crum, B. (1996). *Conceptual convergences-divergences in European Physical Education teacher and sport coach education programs. Conference Euro Sport 1996*, Dinamarca: Aalborg, pp. 7-10.
- De Knop, P. (1996). “European trends in youth sport: A report from 11 European countries”, *European Journal of Physical Education*, Manchester, 1, pp.36-45.
- Jaramillo, L. (2005). *La ciencia de la motricidad humana: ¿Paradigma o paradigma emergente de la educación física?* Ponencia presentada en los 100 años de la educación física en Chile. Encuentro Internacional de Motricidad Humana, Santiago de Chile: Universidad Central.
- Jaramillo, L. y Yanza, P. (2006). “La motricidad humana como ciencia”, *EFdeportes.com*. revista digital, año 11, núm. 95, Buenos Aires/ Bogotá: Grupo Motricidad y Desarrollo Humano/ Unicauca.

- López Rodríguez, A. (s/f). *La educación física. Orígenes, desarrollo y perspectivas*, Cuba: Instituto Cubano de Deportes, educación física y recreación, consultado 15/X/ 2005 <http://www.indernet.co.cu/indernet/daei/portal/infonomista/doctores/articulos/LA%20EDUCACI%20D3N%20F%20CDSICA.htm>
- Pérez Gómez, A. y cols. (1992). *Comprender y transformar la educación*, 2ª edición, caps. 4 a 7, Madrid: Morata.
- Piéron, M. y Carreiro da Costa, F. (1998). “Actualité de la recherche en pédagogie des activités physiques et sportives en Europe” en Amade-Escot *Recherches en EPS: Bilán et perspectives*, París: Haute Garone Conseil General, pp. 17-30.
- Piéron, M. y González, M. Á. (2000). *Diez años de Conferencias académicas “José María Cagigal” Congreso de la Association Internationale des Ecoles Supérieures d’ Education Physique (AIESEP) 1990-1999*, colección Cursos, Congresos y Simposios, núm. 59, La Coruña: Universidad de Coruña.
- Siedentop, D. (1998). “La recherche en enseignement en Amerique du Nord” en Amade-Escot *Recherches en EPS: Bilán et perspectives*, París: Haute Garone Conseil General, pp. 5-16.
- Trujillo Galindo, H. *et al.* (2004) “Panorama de la educación física en Chile”, *Revista Digital Educación Física y Deporte* (<http://www.efdeportes.com/>)
- Vizuete, M. (2004). *Educación a través del deporte. Foro Hispanomexicano*. Leon Guanajuato: México.
- Waddington, I.; Malcom, D. y Green, K (1997). “Sport, health and physical education: A reconsideration”, *European Physical Education Review*, vol 3, núm. 2, Manchester, pp. 165-182.

CAPÍTULO 4

MÉXICO: HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN TORNO AL MOVIMIENTO HUMANO Y SUS VÍNCULOS CON LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Rose Eisenberg Wieder, Miguel Ángel Jiménez Fuentes, Rosa Nidia Rivera Gómez, Robertino Albarrán Acuña, Maribel Ponce Milla, Arturo Guerrero Soto, Hilde Eliazer Aquino, María de la Luz Torres, Macario Molina, Juana Jiménez Férez

INTRODUCCIÓN

A continuación se bosqueja la evolución del contexto socio-educativo y político-administrativo vigente en la educación física y deportiva en México, antes y durante la década estudiada, desde la diversidad de miradas de los autores procedentes del Distrito Federal, el Valle de México y las zonas centro-occidente y norte. Este marco contextual podrá permitirle al lector comprender los resultados de los estudios cuali-cuantitativos y cualitativos que se presentan en el capítulo sexto de este segundo tomo del segundo estado del conocimiento de la investigación educativa en corporeidad, movimiento y educación física.

En México hay muy pocos escritos en torno a la historia de la investigación en el campo del movimiento humano. Desarrollarla aquí se debe a

que los campos analizados en el este estado de conocimiento (educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación, sexualidad y expresión corporal) presentan interfases o se entretujan con aspectos biomédicos, biomecánicos, de educación para la salud, el ambiente y la educación para el desarrollo humano.

HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO Y SUS ARTICULACIONES CON LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS CAMPOS DE LA CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA

Rose Eisenberg: realización, ajuste e integración de las entrevistas a
Abraham Ferreiro Toledano, Rafael Zamudio Urrutia,
César Augusto Bravo Barajas y José Luis Ibarra Mercado

Para abordar la historia de la investigación en los campos estudiados en México y en especial la educativa o educacional, nos dimos a la tarea de entrevistar a investigadores expertos en este tema que pudieran aportar datos importantes en torno la historia de la investigación en el campo del movimiento humano en México y bosquejar los entrecruces mencionados. En estas entrevistas, se buscó identificar cómo y cuándo aparece o surge la investigación educacional en torno al movimiento humano, no sin constatar que, la definición de límites y encrucijadas que surgen entre la investigación educativa y la biomédica, biomecánica, etcétera, es compleja.

Las personalidades entrevistadas fueron: Abraham Ferreiro Toledano, Rafael Zamudio Urrutia, César Augusto Bravo Barajas y José Luis Ibarra Mercado. Presentamos a continuación, en ese orden, sus perspectivas abarcando desde cómo se inició la investigación biomédica y biomecánica hasta cómo se articula e inserta la educacional y su evolución a la actualidad en diversos centros formadores de docentes en la educación física. Respetando parte de los discursos en torno a dicha evolución y estado actual, se incluye información contextual relevante en las notas al pie, como ayuda para el lector que conoce poco de la historia de la educación física. En buena parte, se mantuvo el aspecto coloquial de la misma, que le concede un carácter ameno a la lectura frente a los datos vertidos.

ENTREVISTAS GENERACIONALES

Cada una de ellas la hemos separado en rubros importantes de conocer en la historia de la investigación en educación física en el país y en especial

cómo se vincula la investigación educacional en dicho campo. Aunque se presentan cronológicamente de acuerdo con las vivencias iniciales hasta las actuales, la entrevista de Rafael Urrutia presenta un panorama más detallado y amplio de la investigación en movimiento humano en el país.

**Abraham Ferreiro Toledano:²⁰
entrevista realizada el 10 noviembre de 2004**

Avatares y tipo de investigación educativa que realiza

ABRAHAM FERREIRO: Hola, dispuesto a la entrevista. Aquí traigo un trabajo que se está presentando al SEIEM [Servicios Educativos integrados del Estado de México] con el objeto de que lo apruebe. Me lo pidió el maestro Alejandro Guevara, es el que platicó contigo y te dio mis datos. Es el Jefe del Departamento de Educación Física. Este Departamento ya tiene algún tiempo, pero aun no se había podido consolidar. Primero –hablando con toda la franqueza del mundo– porque no hay recursos para la investigación, los muchachos tienen que pagar todo; transporte, comidas, materiales... Por otro lado, desean investigar, pero si quieren una investigación clara y luego llegan conmigo y les aniquilo su investigación diciéndoles “está lleno de falacias”, ¿qué hacer? Casi todos son maestros de grado que ahora no están dando clase; ellos están en el grupo de investigación. Tengo seis maestros en el Valle del Estado de México, en el Departamento de Educación Física. Están en Naucalpan. Lo que sucede es que el grupo está diseminado. Trabajan de acuerdo con las regiones que tienen. No dan clase, están investigando en todas las escuelas. Son licenciados en Educación física y maestros en su grado.

Ya éste es el tercer trabajo. Hay otro que se hizo, muy interesante, que se llama “El impacto de la Educación física en el alumno de educación primaria”. Este trabajo ya está terminado. De las investigaciones que tenemos, las dos tienen una invención desde el punto de vista de evaluación física, la otra puede ser una propuesta para programas, éste sería el objetivo fundamental, desde luego, tenemos que poner antecedentes, buscar cuál es la intención. Hacer algo así como una educación física comparada

²⁰ Abraham Ferreiro fue profesor de educación primaria y de educación física. Es licenciado en Educación Física, maestro en Administración y doctor en Educación. Entre sus cargos desempeñados están: director de la ESEF-DF, de 1980-1983, y director general de Educación Física de 1983-1989. Un agradecimiento muy especial por su disposición a la entrevista, que fue realizada en un café-restaurant.

del Valle de México. Pero no es un aspecto fundamental de nuestras investigaciones.

¿Por qué del Valle de México?²¹ Primero, porque estamos ahí, porque es nuestra área de trabajo, pero la segunda, que es importantísima y tal vez el mismo Alejandro ni se ha dado cuenta; porque el Valle de México es algo así como la República Mexicana en pequeño, hay niños de todas las estructuras del país, de Oaxaca, de Chiapas, del Norte, etcétera. Hemos encontrado en las resoluciones qué y cómo los niños reaccionan a las variables. Por ejemplo, te pongo una variable: el bote de pelota, a la altura de la cintura, a la altura del mentón, a la altura de la cabeza, y vemos cómo reacciona en relación con las niñas porque lo hacemos simultáneamente. Entonces, nos faltan muchos recursos para poder realmente hacer una gran investigación como la que vamos a iniciar el viernes. Y digo la vamos a iniciar el viernes porque van a estar la gente de preescolar y la gente de Educación física. Ésta va a tener un poquito de más amplitud porque van a participar todas las educadoras dentro de las mismas escuelas para que nos ayuden, desde luego están integradas, son un cuerpo integrado, muy cooperativo, nos ayudan muchísimo y el maestro podrá trabajar con mucha más facilidad sus baterías; él va a aplicar una batería que, por ejemplo, evalúa las capacidades físicas de los niños. Va a servir para buscar los promedios de capacidad de motricidad que tienen los niños y, en segunda, bueno ya hecho esto, haciendo la compilación, tratar de presentarlo, como una propuesta a los programas. Mira, hice una crítica muy seria al cambio de programa. Les comenté al licenciado Deceano y al Director de Normatividad de la Secretaría de Educación Elemental “están empezando mal, porque para cambiar un programa no necesitan ofender a una especialidad”.

Otro de los problemas es que la gente tiene miedo de decir, porque los reprimen, entonces se calla. Después de 70 años, ¿quién me puede reprimi-

²¹ Robertino Albarrán Acuña aportó mayor información del grupo donde labora el doctor Ferreiro, y que le fue proporcionada por el maestro Julián Talavera Monroy quien actualmente es el jefe de la oficina de Planeación y Evaluación del Departamento de Educación Física del Valle de México (SEIEM). El doctor Abraham Ferreiro Toledano trabaja en la Coordinación de Investigación en Educación Física, que depende de este departamento; asesora tanto a la coordinadora de dicho grupo, la maestra Guadalupe Rocha Tamayo, así como al grupo de docentes adscritos a al departamento donde algunos están en año sabático. Básicamente realizan investigación que pudiera ser con fines de titulación de maestría o doctorado, vinculada con la labor pedagógica en el departamento de Educación Física del Valle de Toluca. Entre otros temas, han trabajado sobre caracterización motriz y perfil del docente en educación física.

mir? Los profesores piensan que son acciones políticas. Yo pienso que pueden serlo, no me salgo de la posibilidad, pero debe haber algunas preguntas importantes, dos fundamentales: una, ¿qué espera el gobierno de la república de los niños? Y la otra es los niños, ¿qué esperan del gobierno de la república? ¿En qué aspecto? En su educación, en su formación física. Entonces, por un lado, existen o existían programas debidamente estudiados y conformados, no sé si buenos o malos, todos son susceptibles de cambios, son modificados.

Opinión sobre los cambios administrativos, políticos y académicos en su época en la educación física

ROSE EISENBERG: Me comentaste que fuiste director de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF).

AF: Sí, de la ESEF de 1980-1983, y Director General de Educación Física de 1983-1989. Ahora ya no existe esta última. La acabaron también. Ahora hay Dirección de Educación Física en el Distrito Federal.

Actualmente les comento a mis mismos muchachos, “para ser investigador se necesita ser valiente, si no eres valiente olvídate de esto. Puedes tener carencias que podemos suplir con la enseñanza, tienes que ser juicioso, tienes que ser observador, tienes que ser cuidadoso pero, además, tienes que ser definitivo. Si tú ya tomaste una decisión y la vas a cambiar nada más porque alguien te dice algo, entonces no es lo adecuado, tú puedes escuchar lo que te digan, pero necesitas analizarlo”.

Sobre el nuevo plan, a mí me lo pasaron, pero no me invitaron a hacer la crítica, así que ya sabes cuál iba a ser mi opinión. Ellos están haciendo una carrera de profesor de educación primaria con conocimientos en la educación física y eso, para mi punto de vista, es una equivocación de origen. En primer lugar porque va contra los programas nacionales de educación física, que tienen dos aspectos fundamentales: uno, la educación física obligatoria en la educación básica es insustituible y, el otro, es la extensión educativa y la extensión deportiva no obligatorias pero que son determinantes, en ellas se toman en cuenta las actividades deportivas, los juegos deportivos escolares.

Entonces, este programa va en contra de esa línea.²² Quitan los deportes de la enseñanza de la ESEF. En el nuevo programa es muy relativo e, inclusi-

²² Es importante aclarar que los programas de educación física, exceptuando el de secundaria que cambió en 2006, no se han modificado. En los anteriores y en los actuales, la educación física es obligatoria como asignatura.

ve, va contra la línea filosófica del plan nacional de desarrollo. Cuando se hizo el programa anterior de educación nacional, se trabajó en la investigación cinco años. Yo no la hice, la hicieron los maestros, yo era el director. La impulsé, fui quien sacó la lana, quien sacó todo, y se hizo, se aprobó.

El principal cambio es que, por primera ocasión, hubo la obligatoriedad de la educación física en la educación básica, fue el 5 de septiembre de 1988. El presidente De la Madrid, a través del licenciado González Avelar, declaró la obligatoriedad de la educación física en preescolar, primaria y secundaria. Antes no era obligatoria, relativamente existía. La propia Constitución, en su artículo tercero, le da cierta importancia. Se hace la estructura programática desde la estancia maternal, preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. Inclusive, nosotros le hicimos o le transmitimos a la Universidad los programas con el objeto de que los tomaran en cuenta. Yo no sé si nos los tomaron en cuenta pero en la universidad no hay educación física igual que en el país, y la UNAM tampoco tiene investigación en estos campos.

Hay un programa para las escuelas preparatorias, nosotros hicimos ese programa hasta preparatoria o bachillerato, uno para bachillerato pedagógico y otra para el general, que incluía CECyTs, bachilleres, preparatorias, CONALEPs, todo lo que era nivel, para que no se quedara nada. Total que el licenciado González Avelar y el licenciado Cruz Rey estaban tan interesados en el cambio que se esmeraron en apoyarlo y salió el proyecto 83-89. Cuando entra Bartlett, todavía se conservó un poco, pero empezó destazando la educación física quitándole sus recursos y mandándolos a la Comisión Nacional del Deporte, que es donde está actualmente. Le quitó el dinero a la educación física y al Instituto Nacional de la Juventud Mexicana. Pero entra Zedillo como secretario de Educación y nace la modernización de la educación.

De hecho empezó con Bartlett, pero Zedillo casi casi la conjugó como secretario de Educación no como presidente. Y entonces ordena el cambio y la revisión de los programas. Las autoridades de educación física no fueron tan inteligentes o tan valientes para decirle “Señor Secretario, se acaba de revisar el programa de educación física, nosotros consideramos que podemos revisarlo pero no podemos cambiarlo”, no ha cumplido el programa el ciclo para poder hacer una evaluación y una propuesta. En ese tiempo, con Zedillo, no le dieron importancia y se pusieron a hacer un programa donde no hubo una experimentación, simplemente transcribieron conceptos y objetivos a propósitos. Este también es mi punto de vista.

¿Qué consecuencias? Pierde la investigación realizada, pierde el aspecto democrático de la educación, etcétera. Se impone el programa por

mucho tiempo, siguió imperando el programa anterior todavía, porque no lo captan, no hubo difusión, no hubo aplicación, no hubo orientación adecuada. A lo mejor en el Distrito Federal hubo un poco más.

Estudios superiores en educación física en México

RE: ¿Eres profesor de educación física?

AF: Soy profesor de educación primaria, primero, después de educación física; licenciado en educación física, maestro en administración y doctor en educación, en la Universidad La Salle. ¿Por qué ahí?, porque la Secretaría de Educación Pública no tiene doctorados para profesores de educación física, que es sumamente necesario. Quise impulsar la maestría y doctorado en la escuela, no me alcanzó el tiempo porque me sacaron y me llevaron a otro lado.

RE: ¿Pero la UPN sí tiene doctorado?

AF: No, nada más tiene hasta maestría. Inclusive nosotros hicimos que la Universidad Pedagógica tomara la licenciatura y la maestría en educación física. Ha sido muy dura la lucha de la educación física, pero más dura es con algunos compañeros porque no se unen.

Publicaciones y problemas para realizarlas

RE: ¿Tienes una biblioteca particular importante?

AF: Tengo una biblioteca de más de seis mil volúmenes pero se utiliza poco por lo profesores. No hay formación en investigación porque pienso que en las escuelas de educación física no la promueven. Existe alguna investigación personal. Hay dos o tres maestros que tienen sus propias investigaciones, pero son muy pocos. En este momento, tengo en mi escritorio tres investigaciones terminadas de más de tres mil páginas: una se llama “El desarrollo histórico de la Educación Física y el deporte en México”,²³ tiene mil páginas. La otra es “Centroamérica y el Caribe a través de los juegos”, es la historia de los juegos deportivos Centroamericanos, y la otra “Los juegos de América” que se relaciona con los Juegos Panamericanos. Estos dos son deporte. La otra es un enfoque histórico en la que pongo el desarrollo de la educación física en relación con la situación polí-

²³ De acuerdo con la doctora Luz Torres, al parecer esta investigación fue realizada por los profesores de la ESEF y, según algunos testimonios, Ferreiro tomó parte de la misma para la tesis de doctorado refiriéndola como la historia oral de la ESEF.

tica que vivía el país en ese tiempo. Explico lo que Porfirio Díaz hacía por la educación física, qué hacía, si había impulso o no.

Todavía no está a la venta. No tengo quién me lo edite, es ese el otro problema. Estoy tratando de ver a Elba Esther para que me lo publique la editorial del Magisterio. Estoy dialogando también con la CONADE y con el Comité Olímpico. Pero no les interesa la cultura. Esa es la pena, pero estoy tratando de impulsar lo que considero importante. Y yo creo que lo voy a conseguir. No había querido ponerles anuncios a esos libros de cervecerías Modelo, pero voy a tener que hacerlo.

Hubo también una Revista llamada *Revista Mexicana de Educación Física*, la hacía Toño. Nosotros también hicimos una revista durante mucho tiempo, se llamó *Qui name*. La editamos en el Consejo Mexicano de Salud, Educación Física y Recreación, pero por falta de recursos ya no se hizo. Salimos con cuarenta y dos ejemplares. Comenzó creo que en el 79 y se terminó en el noventa y tantos.

Me he encontrado con que no he querido ser muy crudo, no sabemos ni escribir ni redactar. Somos maestros, pero cómo podemos decir que somos maestros y no sabemos escribir. Tuve con ellos una plática muy cruda, les dije “no necesitan decir que son maestros, necesitan parecerlo, fijarse en lo que hacen. O están aquí haciendo que están haciendo investigación, mientras el Gobierno hace que les paga”, porque ésa es la respuesta. Entonces, lo que tienen que hacer es tratar de definir qué es lo que quieren, no pueden ser investigadores si no tienen cuidado. La verdad he hecho investigación pero no me considero investigador. Claro hice mis investigaciones, pero no toda la gente lo hace como tú lo haces, luego se cansa uno, la verdad. La investigación la hago en el día pero en la noche me meto a reflexionar, escribir...

Qué investigaciones aconseja realizar

RE: ¿Qué investigaciones recomendarías tú hacer para que se mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos esos campos?

AF: Creo que estas investigaciones que se están haciendo sobre la caracterización motriz en los niños son fundamentales, porque esto nos va a dar la pauta para conocer cuál es el estado de las capacidades físicas de nuestros niños, y poder hacer una propuesta de programa o para que los consideren en los programas y se puedan aplicar en forma adecuada. En segunda, pudiera ser una seria investigación de la relación que debe existir entre los programas de las escuelas formadoras de maestros y los programas nacionales de educación física que se aplican a los niños de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria o cualquier tipo de programa. Eso es básico, no se

puede tener una formación y aplicar una educación física o deportiva diferente. No se puede tener dos escuelas de licenciatura con diferente matriz, es decir una licenciatura en educación física y otra en entrenamiento deportivo. Porque no es conveniente que vayan incongruentes. Debe darse una base, es como el médico. El médico primero hace su carrera general y después hace sus especialidades, aquí puede hacerse la licenciatura en educación física y después las especialidades: en el deporte, el entrenamiento deportivo, en lo que desee. Posteriormente el doctorado, que no existe. Todos los que egresamos de las instituciones formadoras de docencia de educación física tenemos buscar refugio en las instituciones públicas o privadas que nos permitan realizarla. Eso sucede porque todavía existe la creencia, entre los responsables de la Educación y el Deporte, de que no tiene el rango necesario para utilizarla como parte fundamental de la educación, es decir, es un criterio equivocado, andan en el siglo XVII.

La unidad, el cien por ciento, es de la educación física y el deporte es un medio de la educación física. ¿Qué es lo que sucede? Que le están dando una importancia tal que están sacando al deporte de la educación física con cierta intención, porque es espectacular, porque produce recursos, porque hace famosos a los políticos y a los deportistas. Pero yo te voy a dar un ejemplo clarísimo. Todos los equipos de fútbol tienen como director técnico a un exfutbolista, ¿y qué sucede?, pues que no tiene el cuidado en el entrenamiento de los muchachos, de los futbolistas. No pueden diferenciar los peligros que existen para la actuación de los deportistas en determinadas condiciones. Por ejemplo: hace unos días la universidad metió a un futbolista fracturado a jugar en dos partidos. ¡Qué vergüenza! Si nosotros estamos suponiendo que el deporte es salud, cómo vamos a meter a un muchacho fracturado, al “Kiquín” Fonseca para clavar fondo. Luego la humedad, ¿que les pasan a sus músculos? Revientan. Entonces, un profesor de educación física que esté debidamente preparado, no hace eso, ni lo permite. Entonces, ¿qué sucede con los entrenadores? Es que son ignorantes. Juegan muy buen fútbol, jugaron estupendamente; ellos llegan a un nivel, hasta donde pueden dar. Pero cuando vamos a hablar de fisiología del ejercicio, a ver de los problemas éticos, a ellos no les importa, lastimado aquél, lo tenemos que sacar porque si no, nos van a ganar. No lo dicen pero lo ven, pero no cuidan a la persona. No cuidamos nuestros principios. Hugo Sánchez decía hace dos o tres días: “El deporte debe ir dirigido a los deportistas”, y yo le contesto “sí, correcto”. Pero a los deportistas que tengan formación académica, que tengan formación profesional. Pero un deportista no puede dirigir el deporte porque necesita saber: educación, sociedad, administración, educación física, salud, no necesita ser un sabio, pero sí tener una formación académica,

ser un buen profesional ¿Qué sucede cuando los deportistas dirigen? Que hacen las cosas con los pies, como Raúl González. Nombraron en la universidad como director de educación física a un futbolista que no tenía arriba de preparatoria, eso no puede ser. Lo menos que la universidad tiene que hacer es buscar un profesional, aunque sea de la ESEF. Pienso que pueda ser un deportista reconocido, pero que esté debidamente preparado, porque el poder no debe compartirse porque hay choque. El que es el líder debe tener las posibilidades de hacer coincidencia con sus colaboradores, debe ser prudente; debe entender que gran parte de la vida es desarrollo humano y el desarrollo humano va ligado con todos los aspectos, ¿cuáles?, intuitivos, intelectuales, motrices. Y tenemos que hacer una mirada interior para poder estar nosotros seguros de que nos conocemos para poder conocer a los demás.

Investigación y perspectiva de la formación en la ESEF en su época

RE: ¿Siempre hubo Departamento de Investigación en la ESEF?

AF: Lo coordiné alguna vez y me acuerdo que se hicieron algunas cosas importantes, por ejemplo tuvieron a su cargo la investigación de la historia de las escuelas formadoras de educación física y deportes. Ese documento deben tenerlo en la escuela. A lo mejor Luz María Torres de ahí tomó algo o lo tiene ella.²⁴ Después de mí, como director, vinieron la doctora Adela Torres, Leonardo Fonseca, Cipriano Barreto, luego Pablo Jasso y después Macario Molina, el actual. No está definido el número de años que dura la gestión y esto es muy importante también hacerlo. La situación es que las bases de organización dice que es facultad del Secretario de Educación nombrar y remover al director. Ése es el problema. Por ejemplo, algún director estuvo muchos años, el maestro Cervantes, duró más de diez.

RE: ¿Cómo comenzó la educación física en México?

AF: Empezó como gimnasia, pero la quitaron, no sé por qué. Lo que pasa es que como fueron haciendo evoluciones, la intención de los educadores de ese tiempo era determinar que el cuerpo debía educarse. ¿Y cómo educar el cuerpo a través de una educación física?, Es decir, ellos le llamaron la educación de lo físico.

²⁴ Nota de Luz María Torres: ese documento está referido como fuente en mi tesis pero se trata de una fotocopia que se ha circulado como producto del área de investigación de la ESEF, porque el original se extravió y se considera que lo sacó Ferreiro cuando salió de director de la Escuela, por eso nunca se publicó.

RE: Sí, pero separaron la parte mental.

AF: Sí. Ellos estaban seguros de que los aspectos psicológicos tenían una relación importante. Estaban de acuerdo en que para tener mayores posibilidades de éxito, la educación teórica necesitaba del auxilio de la educación mental y física para poder relacionarla. Es decir, buscaban integrarla en el contexto general de la educación como una parte fundamental.

RE: ¿Y el nombre de higiene? ¿Antes había higiene escolar?

AF: Higiene era un departamento que se dedicaba a cuidar la salud de los niños. Lo que sucede es que la higiene debe ser una de las partes fundamentales que debe cuidar la educación física para poder desarrollar un cuerpo sano. Había una confusión un poco fuerte entre higiene y salud, se han hecho las diferencias. Inclusive en el Congreso Mundial de Salud de Educación Física y Recreación, en 1977, hubo confusión y los pósters salieron Congreso Mundial de Higiene en Educación Física y Recreación. Yo le encuentro muchas relaciones o por lo menos el contenido, la idea. Salud e higiene van de la mano. Entonces es cosa de conceptos, de vocablos, Y seguramente hay que hacer un escrito definiendo perfectamente cuál es el concepto.

RE: Muchas gracias y hasta pronto.

**Rafael Zamudio Urrutia:²⁵ entrevista realizada en 2006,
al Jefe de Proyecto de Fisiología del Esfuerzo de la FES-Iztacala**

Inicios de la investigación en el campo de la educación física:

ROSE EISENBERG: ¿Cómo comenzó la investigación biomédica en educación física, sus vínculos con la salud, el movimiento humano, y cómo se desprende la investigación educativa de la investigación en general dentro de ese campo en México?

RAFAEL ZAMUDIO: Me voy a mover en tres espacios, por una razón: están ligados. El estudio del movimiento, kinesiología, que es natural para los ortopedistas y los que hacen rehabilitación, o sea, ahí ha habido investigación desde hace tiempo, desde que apareció la especialidad de medicina física y rehabilitación.

²⁵ Médico egresado de la UNAM (1961-1967), con residencia en Fisiología cardiopulmonar y hemodinámica en el Centro Médico Nacional “La Raza” (1969 a 1974), maestría en Fisiología y biofísica en el CINVESTAV del IPN (1973-1977). Desde 1968 inició su experiencia en investigación en fisiología del esfuerzo con el doctor Rodolfo Limón, todo ello motivado por los Juegos Olímpicos de 1968. En 1987,

RE: ¿Más o menos sabes cómo y cuándo apareció la vinculación entre la ortopedia y el estudio del movimiento?

RZ: En México, estaría hablando del Hospital General de México, cuando fue inaugurado, en 1905, por el presidente Porfirio Díaz; el pabellón 7 ya tenía uno de ortopedia muy bien definido y se hacía algo de rehabilitación y todo esto. La ortopedia y la rehabilitación son productos de la guerra, es decir, poder llevar rápidamente a un soldado al frente de nuevo. Otra línea que estudió el movimiento en términos de investigación, diría que fue la danza, de manera independiente, a la medicina, la ortopedia, el deporte.

RE: ¿En México?

RZ: En México y en el mundo, vamos tomando lo que va ocurriendo, justo en Alemania con la Eurítmica²⁶ y Eukinéctica²⁷ con Von Laban,²⁸ ellos, diría,

siendo hemodinamista en el hospital “La Raza”, ganó el Premio Nacional de Cirugía. Fue fundador de la actual Facultad de Estudios Superiores Iztacala, en 1975, como docente de Fisiología. En 1982 creó el Área de Investigación en Fisiología del Esfuerzo como parte de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación (UICSE), donde continúa realizando sus investigaciones. En 1993 obtuvo el Premio Nacional de Instrumentación Biomédica.

²⁶ La Euritmia fue creada por Rudolf Steiner en 1911. Desde joven tuvo la percepción no sólo de la realidad físico-sensoria circundante sino de la realidad espiritual-suprasensible detrás de los fenómenos del mundo visible. Por ello se vio ante la tarea de unir en forma científicamente exacta estas dos realidades, la de las ciencias naturales y la de la ciencia del espíritu o de lo suprasensible; el resultado de este esfuerzo es la antroposofía. Euritmia significa moverse en forma bella y armoniosa. Por medio del movimiento, todo contenido anímico puede expresarse. La meta es relacionar íntimamente el sentimiento personal con el entorno; cada movimiento debe realizarse intensa y correctamente con ese fin. La Euritmia consiste en ejercicios simples con formas coreográficas y ritmos griegos que, trabajando en forma constante y repetitiva, responde a todo lo que exige el desarrollo normal y equilibrado del hombre en los tres aspectos del alma: el pensar, el sentir y la voluntad. Aparece así una realidad humana profunda y objetiva; su ejercitación posibilita el tránsito armónico hacia lo higiénico y social en favor del hombre del presente. Tomado de <http://www.casasteiner.com.ar/euritmia.htm>

²⁷ En la Eukinéctica, Von Laban hace un estudio profundo de las leyes de la gravedad, este estudio lo llevó a clasificar todas las gamas de la energía que hay entre un máximo de tensión y la total relajación, tomando como punto de partida que un cuerpo en movimiento siempre se ve afectado por la gravedad, ya sea entregándose o resistiéndose a ella.

²⁸ Rudolf Von Laban (1879-1958, austriaco, coreógrafo, filósofo y arquitecto) produce parte del trabajo que dio origen a las teorías para análisis de movimiento

que hacen investigación en términos conceptuales aún sin conocer mucho de la fisiología del músculo, articulaciones o el hueso pero, ya por sus observaciones, se sabe algo al respecto.

RE: Para la fisiología muscular...

RZ: Para la fisiología muscular, en la danza por ejemplo, que se movía por canales diferentes de los que se movía la medicina, ahora ya se mueven juntos, estudian lo mismo: aprendizaje motor, reeducación, fatiga, etcétera, y desde luego en el deporte.

RE: Ése es el tercero...

RZ: El tercero es el deporte, que yo podría abrirlo en dos vertientes que son inseparables pero que aquí los hemos separado muy claramente. La primera, lo que llamaríamos higiene escolar, que a final de cuentas está relacionada con la salud, donde hay maestros que se supone que enseñan deportes a los alumnos y principios de movimiento y todo ese tipo de cosas. La otra es desde la educación física, que aparece como materia no optativa en la escuela, es decir que hay que pasarla. Digamos que en una época se trataba que en todas las escuelas se diera la asistencia motriz y educativa a los niños, pero nunca se logró, es decir como en otros países...

RE: ¿Pero a través del deporte?

RZ: A través de las clases de educación física que normalmente se dan en la escuela.

más ricas e inspiradoras que se registren. Fue precursor de la danza moderna alemana, creador de la Notación Laban y del sistema Effort & Shape (estos últimos en colaboración con F. C. Lawrence y Warren Lamb). Laban observó el proceso del movimiento en todos los aspectos de la vida. Analizó e investigó los patrones de movimiento desde las artes marciales hasta en las personas con discapacidad física o mental. Refinó la apreciación y la observación al punto de llegar a desarrollar un método para experimentar, ver, describir y anotar el movimiento hasta que las implicancias funcionales y expresivas quedaran en total evidencia. El análisis Laban provee un vocabulario sistemático para describir movimiento cualitativa y cuantitativamente. Es aplicable a la danza, los deportes, el teatro, la danza terapia, la psiquiatría, la antropología, la sociología. En las artes escénicas posibilita la observación exhaustiva para ampliar el espectro del vocabulario en expresividad y funcionalidad. Para lo terapéutico, posibilita una mayor comprensión de los sutiles cambios del manejo del cuerpo y las consecuencias en el significado y la adaptación al medio ambiente. El Método Effort & Shape se utiliza para describir, sistemáticamente, los cambios de calidad en el movimiento. Tomado de http://www.luciernaga-clap.com.ar/articulosrevistas/3_danzalaban.htm

Primeros vínculos con la investigación educativa en educación física

RE: ¿Entonces no era deporte, sino educación física? Se practicaban más las tablas gimnásticas que el deporte.

RZ: Era educación física. Por eso te digo que es muy paralela, es decir, ellos también muestran intereses... es en ellos donde veo los primeros lances, las primeras ideas de que deben hacer una especie de investigación educativa por la SEP; te voy a explicar más o menos la idea que tengo cuando abordemos el tema del Politécnico. Ellos hacen un poco de investigación y la hacen en términos de higiene, de salud, no de ganancia de destrezas, sino de salud, nada más quieren que sea sano, pero lo están viendo así nada más como deporte; no lo ligan ni siquiera con la nutrición, no ligan con nada; es decir está todo confuso, sin orden. En el deporte, ya en términos generales, a pesar de que hay sucesos, hazañas desconocidas, que podrían haber hecho que la gente se interesara por el deporte ya sea entrenadores, médicos o lo que fuera, ocurren cosas, que llaman la atención. Por ejemplo, por ahí de los años cuarenta o cincuenta un mexicano, Damián Pizá, de Tabasco, por cierto, paisano mío, cruzó el Canal de la Mancha y fue todo un suceso y luego, de repente, Humberto Mariles ganó en la competencia olímpica, pero a nadie le importaba ni la salud, ni el comportamiento ni del caballista, ni del caballo.

RE: Más que nada era la competencia, la cuestión política.

RZ: Ya con Joaquín Capilla, que gana medallas, la gente empieza a tomarlo más en serio, los entrenadores comienzan a tomar el deporte más en serio.

RE: ¿En los años cincuenta?

RZ: Sí, Joaquín Capilla, nacido en México en 1927. En 1956, durante los Juegos Olímpicos de Melbourne, Australia, obtuvo el primer lugar en salto de trampolín de 10 metros. Estuvo en tres olimpiadas; en una gana plata, en otra bronce y en otra oro. Pero ni esos sucesos disparan ningún mecanismo que cunda de manera general para la investigación; son como puntitos que no se suman para formar una línea...

Origen de la medicina del deporte

RZ: Otro pequeño islote lo da el boxeo porque tiene que haber un médico que suture las heridas y las cortadas... por ahí el doctor Bolaños Cacho²⁹

²⁹ El doctor Gilberto Bolaños Cacho, en los años sesenta, fue coordinador de servicios médicos del boxeo en México.

que, para muchos, es el generador de la asociación de palabras “medicina del deporte” durante la gestión del presidente Miguel Alemán Valdés, que en 1952, crea en el Instituto Nacional de la Juventud Mexicana (INJUVE).

RE: ¿Entonces fue Bolaños Cacho el generador de la medicina del deporte?

RZ: Él nunca lo dijo y siempre le molestó, porque era muy desconocedor de todo lo demás, él nada más suturaba heridas en la cara y así lo decía. Pero los boxeadores eran deportistas, porque él los atendía y paraba la pelea o veía si un peleador estaba ya muy mal; él o el réferi o el manager, pero él, que tenía que ver las cortadas, tenía que ver si ponía en peligro el ojo...

RE: ¿O el estado de la conciencia?

RZ: El estado de la conciencia no les importaba mucho entonces porque, a pesar de que había muertos en el boxeo, no estaban ligados, la gente no pensaba mucho en eso. Pero Bolaños Cacho era la primera gente visible en México ¿por qué? Yo digo que porque las primeras peleas se transmitían por radio, porque la difusión de la noticia y todo esto mostró tal calidad o cantidad de comunicación que la gente se empezó a interesar por todo incluyendo lo que hacía el doctor Bolaños Cacho, que fue médico del boxeo toda su vida, cuando quisieron encontrar un líder lo encontraron en él, quien no estuvo bien dispuesto por cierto; él no era político.

RE: ¿Para los Juegos Olímpicos?

RZ: Sí, los del 68 y, antes de eso, los Juegos Panamericanos. Como ya había radio y prensa formal –deportiva–, televisión y una serie de cosas; había gente en situaciones insólitas, por ejemplo la del futbol soccer, donde algunas lesiones tenían que repararse quirúrgicamente. El futbol americano estaba recién importado de Estados Unidos con mal equipamiento y se producían muchas lesiones, fue el lugar donde el doctor Jacinto Licea tuvo su espacio, porque siendo cirujano, ortopedista y *coach*... que tuvo “todos los condimentos para hacer el mole” fue el primero que pudo sacar conclusiones directas: “te opero la rótula a ver qué pasa con tu velocidad, te remiendo el tendón de Aquiles a ver qué pasa” con tu dolor.

La relación entre medicina del deporte
y la rehabilitación en el campo de la salud

RZ: Con Jacinto Licea ya se veía una medicina del deporte muy evidente pero también muy ortopédica en términos muy asistenciales, de rehabilitación, pero no le interesaba por ejemplo el entrenamiento deportivo general

o específico aunque era experto en lo que se sabía entonces de entrenamiento en fútbol americano, entonces se decía “corre porque correr es bueno”. Más o menos así era el estado de las cosas hasta por ahí del principio de los sesenta donde algo que hacía desde hace tiempo, se empezó a hacer de manera más sistematizada: la vertiente de la medicina que trabajaba movimiento humano y actividad física.

RE: ¿En dónde?

RZ: En los campos de la cardiología y neumología. Resultaba que las pruebas de esfuerzo eran los retos suficientes para escudriñar la respuesta orgánica, las pruebas de esfuerzo se tomaron muy direccionadas hacia la enfermedad isquémica (disminución anormal de riego sanguíneo del corazón). Hubo unas consecuencias tan curiosas, que hubo pruebas de esfuerzo, de dulce, de chile y de manteca: de velocidad, de plano muy inclinado, de bicicleta, de escalones, bajitos, escalones altotes, combinadas, bandas sin fin, pero también hubo pruebas de estrés que no significaban un reto de esfuerzo, exposición aguda al frío, así medio desnudo a un cuarto frío o a uno caliente, ¿por qué los viejitos se infartan en los baños de vapor por la vasodilatación?, en el secuestro sanguíneo baja la presión y se va toda la sangre a otros lados. Entonces ellos ya venían también arrastrando patologías pero que se estudiaban con poca sistematización. Hacían un poco de fisiología del esfuerzo, de fisiología del estrés, algún grupito también de médicos hacía ergonomía en términos de criterios industriales, de productividad, tiempos y movimiento.

RE: ¿En el Instituto de Cardiología?

RZ: Sí, hacían pruebas de esfuerzo pero aún no estaba sistematizadas, por ejemplo el doctor Limón³⁰ que salió de Cardiología por ahí del 58; es decir,

³⁰ El doctor Rodolfo Limón Lason (1913-1985), nacido en Tampico, estudio medicina en la UNAM, se especializó en fisiología cardiopulmonar y hemodinámica en el hospital de Bellevue en Nueva York en los años cuarenta, trabajó con André Cournan, premio Nóbel en fisiología. Regresó a México para ser el responsable del Laboratorio de Hemodinámica del Instituto Nacional de Cardiología. Posteriormente dirigió el departamento de Hemodinámica del Hospital “La Raza” en los años 1955-1956. De ahí sale en 1977 y tiene una breve estancia en el Departamento de Higiene Escolar de la SEP y en esas fechas, cerca de 1978, aparece en la ENEP Iztacala a cargo del Departamento de Ciencias Básicas. Sus principales artículos versaron sobre: cateterizar el ventrículo izquierdo y tomar registro electrocardiográfico intracavitario, realiza la primera valvulotomía de la arteria pulmonar; describe la inversión del corto circuito arteriovenoso en las cardiopatías congénitas

sólo algunas personas sabían que eran útiles o algunas confiaban en los procedimientos y en los resultados.

RE: ¿Básicamente la meta es prevenir?

RZ: Conocer para prevenir siempre fue con criterios de profilaxis. Recuerdo que en la olimpiada de 68... vino a México Rodolfo Margaria,³¹ uno de los grandes individuos en el asunto, y habló con el doctor Limón, pues traía unos experimentos y observaciones para demostrar que la altitud de la Ciudad de México no afectaba. De ese grado estaba el estado de conocimiento. Él era el más importante, era bioquímico de carrera, había trabajado con Krebs... el del ciclo; era un tipazo de gran calidad y capacidad... y venía todavía con esas ideas de que la altura no era importante, pero las olimpiadas demostraron que sí... Y vino alguna gente de Alemania. Cuando uno preguntaba el currículum de ellos te encontrabas que eran como el de Margaria. Les decían: “¿tú eres médico del deporte? Y respondían: “No, soy bioquímico”, mientras el doctor Limón decía: “No, soy cardiólogo”.

RE: ¿El doctor Limón fue deportista?

RZ: Sí, y de varias maneras... estuvo en la Olimpiada de Berlín como presidente de la Federación Mexicana de Natación y antes había sido un nadador de dorso notable. Fue el que empezó con formalidad a hacer pruebas del esfuerzo, primero porque hacía las pruebas en cardiología para estudiar a los enfermos coronarios; segundo, porque le interesaba el deporte y lo había conocido hasta en términos administrativos y representativos, incluyendo el nivel internacional. Él no buscaba hacer fisiología del esfuerzo pero, si había que hacerla, la hacía muy bien, y la hacía con buen grado.

La relación entre ortopedia y las guerras

RZ: En las guerras hubo mucho avance en cirugía ortopédica. En Alemania le ponían a un soldado una prótesis de la cabeza del fémur y a los tres

con hipertensión pulmonar; inicia el proyecto de investigación de fisiología del esfuerzo en Iztacala, al tiempo que era coordinador de Ciencias Básicas. Entre sus intereses de estudio estaban: aclimatación a la altura, frío y calor (desempeño físico), ambiente adverso, deporte extremo o actividades globales como el buceo o danza, lo que tenía como común denominador el estudio del movimiento fisiológicamente hablando así como el aprendizaje motor.

³¹ Rodolfo Margaria, durante la década de los sesenta, fue el primero en hablar de la relevancia del denominado ciclo estiramiento-acortamiento (CEA). Sus trabajos fueron utilizados por la NASA para desarrollar la manera más eficaz de caminar en la Luna.

días ya estaba disparando por las necesidades de la guerra. Otro caso es el de los ingleses que en lugar de dar penicilina a sus soldados en el frente, se la daban a los bantúes que tenían gonorrea.

Fue en la segunda Guerra Mundial: empujaba Romel en África, los ingleses iban de retirada en Tobruk, y ante un riesgo inminente de un flanqueo de ataque de la fuerza alemana, necesitaban echar mano de cuanto personal hubiera, y había un grupo de bantúes de alguna colonia inglesa que eran soldados, medio de leva, medio improvisados, pero tenían gonorrea todos, y no estaban en condiciones de combatir; la penicilina la estaban estrenando y la habían mandado para algunos soldados que tenían osteomielitis; entonces el alto mando decidió utilizarla para curar a los negritos y ponerlos en pie de guerra. Según parece, esto fue una buena medida, pues combatieron y se salvó la plaza o alguna cosa así. Son detalles que están relacionados un poco con este desempeño humano, con esta capacidad para moverse o de un modo u otro.

Pero volviendo al asunto, hubo semanas preolímpicas como les llamaron desde el 64, 65, 67, porque les daba mucha curiosidad respecto de la altitud de la Ciudad de México y estuvieron viniendo. En ese entonces, el doctor Rodolfo Limón se emparentó, se mezcló con toda esta gente de Europa y esto refrescó y amplió mucho sus ideas en ese sentido. Hacia el año 66 Fileno Piñeira,³² que menciona César Bravo, regresó de Italia...

Origen de la especialidad en medicina del deporte

RE: Fileno Piñeira, ¿era mexicano?

RZ: Sí. Regresó de Italia después de haber estado con Rodolfo Margaria, quien residía en Milán, estuvo dos años en el Comité Olímpico Italiano precisamente, y llegó con conceptos y palabras nuevas, que sólo los bioquímicos conocían, como el metabolismo aeróbico o anaeróbico, palabras que eran totalmente nuevas que inclusive costó mucho trabajo definir-las verdaderamente, de repente fueron así como palabras más bien nuevas

³² “La especialidad de medicina del deporte se crea en 1973 por esfuerzos del Dr. Fileno Piñeira, padre de dicha especialidad en México”, publicado en Bastien Kena *El triste final de un proyecto de salud para la danza*, publicado en http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/90_jul_ago_2006/casa_del_tiempo_num90-91_64_70.pdf. Kena Bastien es historiadora e investigadora del CENIDID, junto con José Limón, del Instituto Nacional de Bellas Artes, donde realiza estudios sobre la salud de los estudiantes de danza. José Limón, nacido en 1908, fue bailarín moderno, maestro de baile y coreógrafo.

que no llegaron a tener un buen asiento; actualmente ya se conocen aunque diría que si le preguntan estos conceptos al 100 por ciento de los médicos del deporte tampoco los conocen. El concepto trabajo aeróbico, anaeróbico, de umbral anaeróbico, cuando se pasan del esfuerzo físico de un ciclo metabólico o cosas así no lo saben, saben en qué momento se produce el lactato, son conceptos difíciles hasta para la misma gente que los acuñó, porque eran conceptos un poco difusos. Los cardiólogos no lo usan, ni los fisiólogos; los usa el médico del deporte, más que nada para clasificar una actividad en términos de intensidad.

RE: Regresando, en el 64, en la cuestión preolímpica, el doctor Rodolfo Limón comenzó a formalizar ya la cuestión de fisiología del esfuerzo, aunque dices que no le gustaba mucho, pero lo hacía.

RZ: Sí, lo hacía, de hecho tenía una banda sin fin, igualita a la que yo uso, pero allá en “La Raza”, era la única banda sin fin que había en México. Servía para administrar cargas de trabajo poderosas y medir la capacidad de la respuesta de la persona en estudio. Hubo otra banda sin fin que llegó por allá del 68 al Hospital Español, también para estudiar enfermos isquémicos y deportistas. Ahí empezaban a dar asistencia clínica, a los deportistas que tenían gastritis les operaron la úlcera, de esa época se recuerda a Aniceto Ortega, Ángel Matute e Ismael Zurita.

RE: ¿Cómo conociste al doctor Rodolfo Limón?

RZ: En el hospital “La Raza”, siendo residente de Fisiología Cardiovascular, especialidad que el doctor Limón diseñó y creó en el IMSS. Yo trabajaba en el IMSS ya de médico, ahí pedí beca para especialización en cardiología o cirugía cardiovascular, pero conocí al doctor Limón y me fui a su especialidad, encontré lo que yo quería sobre estudios de hemodinámica. Había estudiado en Nueva York con André Frédéric Cournand, premio Nóbel de Medicina en 1976, y el primero que hizo cateterismo cardíaco en el mundo. Entonces, Ignacio Chávez mandó al doctor Limón para allá y lo trató de maravilla.

Precisamente en “La Raza” conocimos a César Bravo,³³ Fileno Piñeira, José Ascensión García y Jorge Chávez Samperio³⁴ como alumnos al curso del doctor Limón; después de los sesenta, tomamos un liderazgo alrededor de él.

³³ Autor del libro (1983) *Evaluación del rendimiento físico*, México: Didáctica Moderna, seis ediciones.

³⁴ El doctor Jorge Chávez Samperio es estudioso del adulto mayor y coordinador médico de Programas del Área de Salud del Adulto Mayor del IMSS

Era amigo de Jacinto Licea,³⁵ de Aniceto Ortega,³⁶ Ismael Zurita,³⁷ Ángel Matute, de Pérez Teuffer, cirujano ortopedista muy hábil. Decía: “en medicina del deporte, como en todo, lo importante no es poner el huevo sino cacarearlo”. El doctor Limón, un liderazgo científico, era el que tenía el mejor currículum, el que había viajado más, que conocía más universidades, el que había trabajado más fisiología humana, en particular cardiopulmonar.

RE: Entonces podemos decir que allí, en los sesenta, arranca más formalmente la investigación del movimiento, más que nada, en fisiología del movimiento...

RZ: Fisiología del movimiento y del esfuerzo; para ortopedia, fisiología y fisiopatología de la locomoción; para cardiología, biofísica y biomecánica de la contracción cardíaca; para neumología, mecánica ventilatoria.

Creación de la maestría en Medicina del deporte utilizando aspectos pedagógicos para su estructuración y situación de la investigación a dicho nivel

RZ: Fui de los creadores de dicha maestría en el Instituto Politécnico Nacional, para apoyar al INDE [Instituto Nacional de Deporte] en el sexenio de López Portillo. Como tenía experiencia, pude hacer los programas y, en el sentido pedagógico, me asesoró César Bravo, compartimos esta responsabilidad con otros médicos y amigos: Jorge Chávez, José Asunción García Samperio, Manuel Mah-Eng.

La historia de la maestría es la siguiente: después de un curso que dimos el doctor Limón y yo en “La Raza”; Fileno Piñera y Chon García nos invitaron a dar otro a la ESEF, a propósito de que se convirtió de Escuela Nacional a Escuela Superior de Educación Física. El doctor Limón y yo bromeábamos a la directora, le decíamos que el nombre no estaba bien porque quería decir que es superior de aquí para adelante o sea inferior de aquí para atrás.

RE: ¿Sabes por qué le tuvieron que poner superior?

RZ: No, la verdad esa palabra la usaba mucho el doctor Limón. En Iztacala se dio un curso que se llamó: “Estudios superiores sobre el desempeño

³⁵ Jugador de fútbol americano y *coach* en los sesenta de diversos equipos deportivos.

³⁶ Ginecólogo mexicano (1825-1985), oriundo de Tulancingo, Hidalgo, fue profesor y autor de una técnica de embriotomía.

³⁷ Los iniciadores del polo acuático en la UNAM fueron: los doctores Manuel Grijalva e Ismael Zurita, el profesor Rosendo Santoyo y, posteriormente, lo desarrollan los licenciados Maximiliano Aguilar y Mariano Dávalos.

humano”. Le gustaba mucho la palabra, y la maestría se genera por esto: yo acababa de terminar la maestría de Fisiología en el CINVESTAV.

RE: ¿En qué época?

RZ: Entre los años 70 a 75 hicimos un *team*: Fileno, César, Chon García y yo. Guillermo López Portillo habla con Fileno –eran amigos– para que se encargue del que era el Instituto Nacional del Deporte, lo que fue la Subsecretaría del Deporte, y luego otros nombres, y finalmente es la CONADE. López Portillo lo nombró Jefe de Servicios Médicos y él nos llamó a nosotros a hacer los programas educativos.

Los de maestría, prácticamente los hice yo en términos técnicos, me auxilió en pedagogía –porque tiene bastantes conocimientos a ese respecto– César Bravo. Porque por muy buen conocedor de los aspectos biomédicos y biomecánicos que tuviese, se necesita conservar y ver cómo transportar dicho conocimiento a los estudiantes, de ahí tuve buena asesoría de este tipo por César que era docente natural.

RE: Podemos decir que quizá allí está la primera liga o intento formal de hacer una microinvestigación para hacer la maestría, ¿cuándo arrancó la maestría?

RZ: Por ahí de 1976, por varias razones; porque en realidad yo tuve mucho que ver, sin desearlo, no estoy hablando a mi nombre, pero conocía mucha gente del Poli de enseñanza y de investigación, entonces me planteé por qué no aprovechar esta coyuntura, porque el plan era hacer una especialidad. Entonces sabíamos que para llegar a una maestría se necesitaba un camino previo; en el Poli, que necesitaban hacer maestrías, nos dijeron: “miren métanle más poder y vamos a hacer una maestría”. Pero no había ni siquiera docentes para eso. Yo se las planeé en términos de que les decía: “que la parte cardiológica nos la den los cardiólogos, no vamos a encontrar gente en la neurología”.

RE: ¿Era dirigida a médicos?

RZ: Sí, aunque por sugerencia del doctor Limón se abrió al área biomédica general, es decir para odontólogos y antropólogos físicos principalmente. Pero se inscribieron casi puros médicos.

RE: ¿Sabes si se han hecho investigaciones educativas de cómo marcha, por ejemplo, la maestría, qué opinan los alumnos, seguimiento de egresados, los procesos de formación docente...?

RZ: No. Por ejemplo para nosotros fue una sorpresa, por decir, que pudiendo haberla metido para la UNAM, ésta no mostró ningún interés en el

tema porque los tiempos académicos universitarios se abren por periodos cortos y luego se cierran.

RE: Pero hubo algo en la UNAM.

RZ: Sí, traumatología deportiva de muy alta calidad en Ciudad Universitaria a cargo de los Antonio Miguel y Arturo Heredia. Aunque nosotros estábamos inmersos en la ESEF, al ser una dependencia de la SEP, nuestra natural relación fue ahí y todo se orientó administrativamente de manera facilitada.

RE: ¿Todavía sigue?

RZ: Sí, nada más que ha habido altibajos en la maestría, a veces la bajan a especialidad, hay veces que la suben a maestría y va dando tumbos, aunque hay egresados cada año.

La UNAM y la especialidad en Medicina del deporte

RE: ¿La UNAM tiene una maestría en Medicina del deporte?

RZ: No, siempre ha tenido una especialidad en Medicina del Deporte, porque es más rigurosa en el currículo del cuerpo docente. Debe tener alrededor de diez años, inició hacia 1995 con dos o tres años de trabajo previo.

RE: ¿Y cómo fue que surgió esa especialidad?

RZ: Ellos ya tenían algunas cosas, la UNAM siempre ha hecho deporte y siempre ha habido examen médico para usar las instalaciones; un lugar muy chiquito de consulta, de asesoría de salud, de consejo nutricional si se quiere, de seguimiento de peso y talla pero no pasó de ahí.

Sin embargo la UNAM tiene equipos competitivos de futbol americano, representativos de basquetbol, voleibol, etcétera. Usaban las instalaciones que estaban atrás de la alberca e hicieron un pequeño laboratorio los doctores Arturo Heredia y Miguel, el médico de los Pumas, un gran ortopedista. El jefe de la unidad deportiva de la UNAM en los ochenta era Alejandro Cadaval, ingeniero y gran deportista, se decide que unos alpinistas de la UNAM van a subir al Himalaya. Es a lo que se le llama Kachenjunga, que se hizo muy famoso porque se murieron dos de los alpinistas; iba, de coordinador de la expedición un muchacho a quien le gustaba el alpinismo, geógrafo y maestro de Geografía de la UNAM; la coordinó tan mal que estuvo a punto de suspenderse porque el doctor Limón y yo los citamos a una serie programada de estudios y seguimiento y no vol-

vieron, una semana antes de irse se aparecieron. Entonces hablamos con Cadaval y le dijimos que no estaban bien preparados, inclusive hubo un cambio de médico de la expedición una semana antes de salir.

RE: Y eran de la UNAM y era una investigación para ver cómo estaban ellos...

RZ: De hecho hay un libro que relata esta época, lo escribió Felipe Corona, médico de esa expedición, apoyado en el diario de uno de los muchachos fallecidos (Hugo Saldaña).

Situación de la investigación en fisiología del esfuerzo en México

RE: ¿Cómo ves ahora en México todo lo que se refiere a investigación en fisiología del esfuerzo?

RZ: Pues la veo sin forma, sin orden, no sé si decirte sin liderazgo o con microliderazgos, que es lo mismo. He visto que se han conformado consejos de medicina del deporte: diez consejos, en diez semanas diferentes, en diez registros diferentes que tienen como propósitos administrativos llevar clientelas a su consultorio o cosas de ese tipo, agarrar equipos y estudiarlos, ganar dinero, un poco así. No los veo con un gran espíritu de hacer un trabajo de ciencia.

RE: Los bioquímicos tampoco se unen.

RZ: Se acercan o se alejan dependiendo de si tienen amistad o confianza en alguien. Están interesados en el doping.

RE: ¿Cómo ven el movimiento?

RZ: Ven el movimiento un poco amorfo, por ejemplo Roberto Medina, un bioquímico, y Juan José Hicks trabajaron durante un tiempo con el doctor Limón, todos estuvimos en La Raza y trabajamos juntos en proyectos de bioquímica y fisiología, en hipotiroideos y en los hipertiroideos, en enfermos endocrinológicos como la enfermedad de Cushing, en el Addison, en el acromegálico, en el enano, en el gigante.

Desafíos en la investigación en torno al movimiento humano

RE: ¿Y las escuelas de educación física están en contacto contigo? ¿Te piden algo?

RZ: No, eventualmente nos vemos en algún lado. Estamos independientes, por eso digo que hay microliderazgos. César Bravo está solito en la ESEF o

Ibarra, y de vez en cuando vienen por acá y platicamos, hacemos planes, se nos caen muy fácilmente. Ibarra hace un tiempo quería hacer una tesis doctoral sobre un tema sencillo que yo le había sugerido: agarrar a los gorditos, darles seguimiento antropométrico y ponerlos a dieta extrema, lo suficiente para hacer un seguimiento y ver el desarrollo antropométrico, presenté el proyecto aquí y...

RE: ¿Pero no te dijeron algo del aspecto ético?

RZ: Presenté el aspecto ético, porque sí iban a comer, e iban a tener suplementos alimenticios, pero sí iba a ser una dieta magra, fuerte. Mi argumento fue que estas dietas existen y se las aplican y nadie tiene un conocimiento formal. Nosotros íbamos precisamente a meternos a estudiar estos efectos.

RE: ¿Y qué pasó?

RZ: Me dijeron que no, que no era conveniente, en México y en el mundo es difícil instrumentar un proyecto que estudie al hombre integro y sano, es decir sin la justificación de estudiarlo porque está enfermo.

RE: Pero a lo mejor la investigación está primero en ver la actitud de la gente hacia la dieta, antes de ver qué sucede en la dieta. Es decir, meterse un poquito en la parte de la afectividad de la gente hacia la dieta antes.

RZ: Hemos tropezado con esto porque es precisamente un agujero que no hemos cubierto. En primera porque no es nuestra línea, sentimos que a lo mejor una psicóloga podría ser más útil...

RE: Pero podrían hacer grupos interdisciplinarios...

RZ: Sí, hemos tratado. Ahora por ejemplo estamos estudiando a los investigadores de aquí, algunos psicólogos se nos han acercado para que hagamos algunas cosas de ergonomía, de psicomotricidad...

RE: ¿A qué se podrá deber que en las escuelas de educación física no se haga investigación? Como que la parte de investigación del movimiento biomédica o biomecánica se distancia de la formación de los docentes.

RZ: Cuando se hizo el programa para la maestría me peleé al principio con mucha gente incluyendo a César Bravo y a Fileno para que incluyeran ciencias básicas en la maestría: física, química, matemáticas y fisicoquímica e instrumentación; yo las consideraba esenciales... por ahí tengo aquellos materiales; estaba fuertemente soportada, claro que resultaron ser materias difíciles, por ejemplo para conseguir maestros capaces que dieran los temas

que nosotros queríamos, con la tendencia que nosotros queríamos, costó trabajo, pero se arrancó. Ya luego caminando fue una maestría, diría que exitosa; para la primera generación, salió gente bien formada. Pero después se ablandó, fueron quitando todas las materias de ciencias básicas, ahora ya no conservan ninguna.

RE: ¿Entonces qué dan?

RZ: Dan cómo lanzar el martillo, eso se parece más a educación física.

RE: O a entrenadores.

RZ: Exactamente. Dan mucha tecnología deportiva.

RE: ¿No dan ortopedia?

RZ: Dan mucha cosa como nutrición, pero dan una nutrición rara, no llevan bioquímica, dan una nutrición de tablas de dietas, hablan de la prueba fulana, y el que está más innovador en el asunto es el que conoce la última prueba en Europa que tiene un apellido de un fulano “X” y que no se va a usar nunca. Y los valores en el área están equivocados, confundidos, siguen odiando y escondiéndose de las ciencias básicas y todo el tiempo que hagan eso les va a quitar formalidad.

RE: ¿No sería interesante ver cuál es la dificultad que tienen con las ciencias básicas a partir de una visión pedagógica; a lo mejor en la forma de enseñar quizá las hacen muy complejas? Hay avances en la cuestión de estructuración curricular, constructivismo, aprendizaje significativo que pudieran aplicarse...

RZ: Sí, pienso que sí, yo mismo soy víctima de eso, he llevado muchos cursos de matemáticas por la maestría de fisiología, y los he aprobado todos, y no sé matemáticas... las he olvidado porque me la dieron maestros que no sabían qué era lo que me era útil. Faltan buenos programas...

RE: ¿Como centrarlo en problemas...?

RZ: Sí, y que esos buenos programas recaigan en la responsabilidad del individuo que nos venga con ejemplos típicos del área, a mostrar de una manera práctica, útil, porque lo que pasa es que el individuo que obtiene el conocimiento, que no lo olvide pero que también lo use.

RE: ¿Se hacen tesis de maestría en el Politécnico?

RZ: Ya no. La bajaron a especialidad y ahí no se hace tesis. Si hacen trabajos, son de carácter asistencial y no investigaciones básicas.

RE: Porque ese es el punto, que si se hace investigación o si hay alguna temática que haya tocado el propio sistema educativo de la maestría.

RZ: No, a pesar de que yo traté de orientar a algunos a que la hicieran; las tesis que dirigí se referían a: puntería en el enceste en basquetbol, principios de biomecánica, de salto vertical, estudio de centro de masa con fotografía estroboscópica, de potencia anaeróbica. Son varias y siento que tienen una estructura formal.

RE: Y si la gente que hace tesis hace investigación después se sigue ¿o no?

RZ: No, porque no hay una tradición de investigación. El médico del deporte...cuando yo los interrogaba, cuando se iban a inscribir y platicábamos un poco, a veces llegaban ahí por rebote, porque habían aplicado para el examen de residencia y no habían pasado o querían hacer una especialidad en algo. El IPN cometió el error de hacer una maestría de medio tiempo, que nada más se tomaban las clases por la tarde de tal manera que se podía estudiar o trabajar en la mañana y no había un gran compromiso. Hubo cierta relajación en términos de asistencia y trabajos de casa. Me opuse al principio, pero me di cuenta de que no era tan conveniente porque se perdía 80 o 90 por ciento de la población.

RE: ¿Tienes alguna idea de cómo motivar la investigación, la biomédica o la educativa?

RZ: No, pasa lo siguiente: al laboratorio llegan muchachitos de la prepa de visita para ver si se provocan intereses vocacionales; los pongo a hacer cositas y les platico, vemos un aparatito, tomamos un electro y entonces se interesan lo suficiente como para un día, porque no les pedimos que regresen, luego se inscriben y aparecen aquí como alumnos; me los encuentro y me dicen: “Voy a ir porque me interesa mucho, porque quiero hacer investigación”, y nunca llegan porque aparecen nuevos intereses.

RE: Tampoco hay investigación aquí, es decir, no hay tesis.

RZ: ...y tienen una carga tremenda de trabajo; por ejemplo, una de las cosas que nos desbalanceaban mucho internamente, en lo académico y referente a la maestría, era que la materia más difícil, la que los alumnos estudiaban más, a la que le tenían más miedo, no era la más difícil, era el maestro más complejo; por ejemplo había unos de antropología o de química que eran tremendos con los alumnos, que era la primera vez que eran maestros, que no tenían conciencia de nada, que iban con el ego por delante, que les *valían* los programas, los llenaban de temor, de tal manera que su materia era la más importante, entonces los alumnos descuidaban a las

otras realmente importantes. Eso también es una parte desmotivadora. Si por ejemplo me dijeras ahora: “¿Puedes hacer el intento de armar una maestría idealizada en México para medicina del deporte?” yo te diría: “¿con qué maestros contamos?”

RE: ¿Una maestría en movimiento...?

RZ: Como la que quiso hacer el doctor Víctor Estrada en la FES-Iztacala, creo que ahí sí faltó puntería... tal vez porque se llenó de psicólogos, la doctora Carmen Beas y yo lo estuvimos trabajando para Víctor Estrada. Para la famosa ESEF, una carrera que le pusimos módulos de fisiología, de bioquímica, biofísica, mecánica, fisiología, nutrición, cardiología; le pusimos de todo, fue muchísimo trabajo.

RE: ¿Y qué pasó?

RZ: Se la mandamos a él y le gustaron mucho, porque él es pediatra y confía mucho en nosotros. Luego lo mandó a su *staff* de psicólogos y no quisieron ponerle el nombre de kinesiología, no obstante que ese término existe ya en muchas universidades, tanto a nivel de licenciatura como de maestría o doctorado, es algo ya conocido; además, su nombre lo dice, kinesiología, estudia el movimiento. Pero no querían usar la palabra porque les parecía demasiado de rehabilitación, hubo jaloneos entre campos profesionales.

RE: ¿Y el movimiento humano?

RZ: Tan es así que el nombre de movimiento humano siguió siendo así. Estrada habló conmigo el otro día, quería ver si rescatábamos eso pero él estaba muy ocupado.

Inicio de publicaciones en torno a los aspectos biomecánicos del movimiento humano

RE: ¿Hasta cuándo aparece un libro de un autor mexicano, o hasta cuándo se animan a publicar?

RZ: El primer libro que recuerdo de un mexicano es el de Miguel Meillón Castrillón (del 82 0 83),³⁸ era el traumatólogo del equipo del Atlante cuando

³⁸ Titular de Cirugía Deportiva en la UNAM, el Instituto Mexicano del Seguro Social, la Universidad Autónoma Metropolitana. Cirugía Traumatológica IMSS-Centro Médico Nacional. Fundador del Grupo Médico Del Valle y de Orthotrauma. Cirujano Geriátrico de Grupo Médico Del Valle, MV, INSEN, CAV. Tiene tres libros publicados de deporte: básicos, niños y jóvenes y alto rendimiento. Miembro activo de la

este equipo pertenecía al IMSS. Por ahí había otros apuntes de César Bravo, que convirtió en libros de texto para sus clases e hizo varias versiones para ajustarlo sin agregar más; su propósito era distribuirlos entre sus alumnos.

RE: Sí, me dijo que no lo publicaron. Preparó un libro de sistemática motriz, hizo una investigación en fútbol. Habla de libros de iniciación al deporte, acondicionamiento físico general...

RZ: Ésos son a los que me refiero, todos sus apuntes los fue convirtiendo en textos, un poco por necesidad institucional. Llenan el requisito, pero son publicaciones para apoyar a sus alumnos en la ESEF.

RE: Pero por lo menos comenzaba a publicar, ¿te animabas a escribir?

RZ: No, él jugaba un poco, a todos los alumnos los ponía a trabajar, les daba temas, luego los revisaba, los repasaba, los juntaba, les ponía una pasta y una fecha y ya. Entonces salió un material incompleto. Pero él poco a poco los fue ordenando, hizo varias ediciones. Ahora ya no los he visto pero creo que deben de estar bastante mejorados.

Relaciones con la investigación en la ESEF
y otras instituciones en fisiología del esfuerzo y antropometría

RE: Me comentabas que Asunción García y César hacían investigación en la ESEF

RZ: Sí, por cuestiones técnicas que la escuela les pedía, tenían que tener laboratorios educativos, querían que el alumno aprendiera a hacer las cosas.

RE: ¿Pero hacían investigación, preparación para la investigación o...?

RZ: Se hacía investigación pero en un nivel básico docente el prurito de hacer investigación no existía; la gente no publicaba y cuando querían hacerlo no había revistas, no publicaban porque eran puras demostraciones de laboratorio las que hacían... un poco de fisiología animal, el gastrocnemio de la rana y todo el preparado cardiopulmonar, ese tipo de cosas... También así lo hacían en la ESEF del DF, porque no había una necesidad de publicar. Es así que no aparece ningún libro de fisiología del esfuerzo, de medicina del deporte en México hasta... no sé, aparecen títulos extranjeros, ahí están las publicaciones de Margaria o de Astrand.³⁹

International Federation of Sport Medicine y de la Sociedad Mexicana e Internacional de Geriátría.

³⁹ Astrand, Rodhal (1996). *Fisiología del trabajo físico*, Argentina: Panamericana.

RE: Pero ahora está José Luis Ibarra.

RZ: Ibarra ha venido conmigo, también fue mi alumno y es un buen elemento, yo le tengo estimación porque es de la gente honesta. La investigación en medicina del deporte es limitada, porque el sujeto está sano y, vamos a decir que la carta de Helsinki y todos estos lados, tienen límites; es decir uno le puede hacer alguna observación o cambio a un paciente... un paciente grave, uno muy enfermo de cáncer puede probar algún fármaco o cosas así, porque hay una cierta justificación ética entre comillas. Pero a un sujeto sano, ponerlo a hacer una prueba de esfuerzo físico extremo, extenuante... Por eso es que en la ESEF y en muchos lados, se hizo la fisiología del esfuerzo en humano sano y completo ¿No? Porque uno puede estudiar a un sano que le falta una pierna poniéndole una prótesis, o a alguien que no ve poniéndole un ojo y cosas por el estilo.

RE: ¿Pero tú estudias al sujeto, entre comillas, sano, no?

RZ: Sí porque este brinco ya se dio, es decir por la mercantilización de la fisiología del esfuerzo que nadie la quería hacer, porque significaba hacer mucho trabajo: poner electrodos en una época en que la tecnología, y las impedancias de los aparatos no daban, se intentaban diez pruebas y se obtenían sólo dos registros electrocardiográficos buenos. El mismo Margaria utilizando nadadores para tomar electrocardiografía tuvo problema instrumental con dos de ellos, era un terreno árido y difícil. Era muy ingrato el trabajo y tenía un mínimo reconocimiento.

RE: ¿Y cómo fue cambiando, sigue siendo ingrato?

RZ: No, ahora es más amigable en términos de mejores electrodos. A lo mejor en los años setenta, la tecnología había avanzado lo suficiente, ya había buenos electrodos, sistemas de amplificación con menos ruido, con mejores filtros y obviamente más literatura mundial. De repente esto empezó a ser un negocio, porque un electrocardiograma en reposo cuesta mucho menos que una prueba de esfuerzo, que es un seguimiento electrocardiográfico antes, durante y después con el incremento de la carga. Entonces la fisiología del esfuerzo se convierte en una especie de negocio, sobre todo electrocardiográfico, es decir los primeros negocios que afloran así en términos de: “Vamos a comprarnos una bandita o una biciletita y vamos a ganar dinero...”

RE: ¿Margaria también publicó cuestiones sobre esfuerzo?

RZ: Sí, varios libros de electrocardiografía de esfuerzo y diversos artículos.

RE: En las olimpiadas, el doctor Limón nos acercó a ellos para que fuéramos médicos de apoyo cuando llegaran los deportistas.

RZ: Sí, porque era amigo de Ismael Zurita, un buen individuo que de una buena relación con Vázquez Raña lo hacen médico del deporte del Comité Olímpico representante de México en la FINA (Federación Internacional de Natación), y de repente está administrativamente muy arriba siendo que desconoce mucho el medio, pero bueno se queda en primera fila. ¡Así son las cosas! Muy amigo del doctor Limón y cuando la olimpiada llega, lo busca como su soporte natural, y se lo da, al grado tal que todavía estos expedientes que están aquí son del 78... ¡Ah, mira aquí están!

RE: ¿Ya publicaron algo de esto?

RZ: En su tiempo se publicó. Éstas son mediciones antropométricas donde se usaba por ejemplo fotografía. Se reconocían elementos de composición y proporcionalidad para algunos deportes.

RE: ¿Cuándo se articula la investigación en el trabajo laboral?

RZ: En México tarda mucho con respecto a Estados Unidos, la ergonomía la heredan de los ingleses, casi desde la época industrial, por las máquinas, las contaminaciones y ese tipo de cosas; los primeros que hacen algo laboral en serio son ellos. Recuerdo algunos artículos ingleses de la forma de la pala para acarrear cereales o carbón. Inclusive ellos son los primeros que le ponen foquitos en los hombros a los obreros para estudiar el movimiento mediante fotociclografía; son los mineros, y comparan a la máquina con el hombre y hablan de los watts y los caballos de fuerza y ese tipo de cosas las plantan a Estados Unidos, ya en tiempos de producción en serie y de tiempos y movimientos, de lesiones industriales, ciclos circádicos, seguros de vida, etcétera. El tema de los sindicatos le da un carácter muy ergonómico. Es decir, Estados Unidos hizo mucha fisiología del esfuerzo, no tanto en deporte, sino en ergonomía.

Estudios ligados con situaciones de guerra

RZ: Por ejemplo, el doctor Limón me contaba de un laboratorio de altitud por cuestiones de la guerra. En los aviones que no estaban presurizados (avionetas) se hacían estudios de hipoxia y había apoyo financiero, se estudiaba exposición al frío o al calor, problemas de altitud, el ambiente donde pudieran andar los soldados ya fuese en Panamá, Siberia o Alaska; es decir, fisiología de ambiente extremo y condiciones adversas.

RE: ¿Cuándo se asocia la investigación con la cuestión de la guerra, con el estudio del esfuerzo, la educación física deportiva y su relación con el entorno ambiental?, ¿se llegan a vincular los estudios de la parte laboral, el deporte, y demás?

RZ: No de forma tan integrada, la Armada y el Ejército de estadounidenses tienen equipos de fútbol americano y de todo; compiten todos los años entre sí, y son rivales acérrimos. La Marina y el Ejército se odian deportivamente, y pienso que allí hay una fusión muy neta entre lo que es el interés militar y deportivo. Otro ejemplo pudiera ser el mismo Kenneth Cooper y el del librito de aerobics, que es famosísimo.⁴⁰

RE: Sí, eso comenzó en los sesenta, setenta por allí ¿no?

RZ: Sí, curiosamente él tiene un origen en salud pública, una maestría, y ve con ojos de salud pública el asunto de la actividad física y empieza a decirlo con claridad, pero no le hacen mucho caso pues su currículum no lo sustenta bien, porque él es un médico que, para muchos, tiene su origen en la salud pública y muchos no creían en ella.

RE: De nuevo la parte social la hacen de lado, porque la otra es muy mecánica ¿no? La danza, la guerra, el deporte, el esfuerzo y la salud; pero cuando uno aborda la parte social, siempre se siente ese divorcio, entre lo social y lo biomédico.

RZ: Sí, pero Cooper tiene la gran ventaja de que hace la propuesta de que esto debe estar al alcance de todos y que es necesario y muy conveniente para la salud. Es el primero que ha dirigido, a grandes masas, los conocimientos derivados de la salud, de la actividad física y la salud pública con muchos elementos de medicina preventiva para la arteriosclerosis, diabetes, obesidad, etcétera. Además él no trabajó en una universidad, es el primero que utiliza el laboratorio de una escuela para hacer sus investigaciones, pero no lo quieren porque viene de salud pública y su laboratorio era pequeño. Después, por el 72, sus libros se venden por millones, la prueba de Cooper,

⁴⁰ Los primeros escritos relacionados con el aeróbic aparecieron en 1968. El doctor Kenneth Cooper compiló sus ideas sobre lo benéfico que es para el cuerpo humano el trabajo cardiovascular. Los trabajos cardiovasculares se perfeccionaron con nuevas técnicas y modalidades que finalmente dieron a luz el aeróbic. Las primeras prácticas de aeróbic están relacionadas con el ámbito militar. En 1982, el doctor Cooper era médico de la Fuerza Aérea de Estados Unidos de América; creó unas pruebas de rendimiento, más entrenamientos de resistencia, con el objeto de mejorar la condición física de los aviadores.

la de los 12 minutos, es la que hacen en fisiología del esfuerzo. Siguiendo con el tema de la guerra, él hace su libro y lo llama la fuerza aérea y le dicen que quieren que les cheque a los aviadores, y adquiere una cantidad enorme de experiencia. Por ejemplo, tiene las mejores cifras con los mejores instrumentos, en las poblaciones más homogéneas... militarmente les puede poner cargas de acondicionamiento físico que las tienen que hacer o los arrestan...

RE: En los setenta, después de Cooper ¿en México comenzó, bajo su influencia, alguna investigación?

RZ: Sí, por ejemplo, el doctor Limón, que realizaba bastante investigación en fisiología del esfuerzo pero eran investigaciones raras, muy médicas. Por ahí hay una tesis donde pone a un individuo en una bicicleta y lo conecta, lo entuba del bronquio izquierdo y del derecho y ve qué parte del pulmón se desempeña mejor en individuos con tuberculosis para prever una cirugía de extirpación... se permitía. Él hacía este tipo de investigaciones, muy serias. Coincidimos con Cooper dos o tres veces, respetaba mucho al doctor Limón quien decía: “nos llevamos muy bien pero nunca procuramos hablar de medicina porque a mí no me gusta lo que él hace y a él no le gusta lo que yo hago, pero coincidimos en que lo que hace cada quien lo hace bien”.

RE: Después de Limón qué otro doctor en México...

RZ: Jacinto Licea, *coach* del equipo del Politécnico y todavía anda por ahí.

César Augusto Bravo Barajas:⁴¹

Notas escritas de la entrevista realizada el 16 de noviembre de 2004

Su campo de trabajo en las ciencias aplicadas al movimiento

En 1972 inicia como profesor de anatomía en la facultad de Medicina de la UNAM, proponiendo un proyecto de convertirla a anatomía funcional, con el fin de una facilitación aplicativa de su aprendizaje. Se apoya en los cono-

⁴¹ Médico cirujano de la UNAM, con especialidad en electrocardiografía; Instituto Nacional de Cardiología; estadías académicas en ciencias aplicadas al deporte y biomedicina; INDER, Cuba; Universidad Kentucky, George Williams College, Chicago, EUA; Instituto de Medicina del Deporte, Roma, Instituto Médico del Deporte, Milán, Italia; Instituto de Ortopedia y Departamento, Frankfurt, Escuela de Educación Física, Colonia, Alemania; U. Libre de Bruselas, Bélgica; U. Simón

cimientos adquiridos en algunos de los cursos sobre educación por objetivos en el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES). En 1971 colabora con el doctor Daniel Nares en la Dirección General de Educación Especial.

En la Facultad de Medicina de la UNAM, hizo contacto con el doctor Jorge Hernández y Hernández, de cirugía experimental, y en paralelo, gracias a su guía y orientaciones, desarrolla la propuesta de la primera cátedra de educación audiovisual en la propia facultad de Medicina.

Visión de la enseñanza de una anatomía topográfica a una funcional en la ESEF

Siendo en los setenta futbolista profesional y profesor de las cátedras de anatomía y neuroanatomía de la facultad de Medicina de la UNAM, responde a la invitación de laborar como profesor de anatomía en la ENEF, plaza que ocupa a partir de septiembre de 1972. Imparte la clase, bajo su propuesta de enseñar la anatomía funcional y no estática, ayudado por sus colaboradores estudiantes de medicina. Por enseñar desde dicha perspectiva funcional, es expulsado de la Academia de Ciencias Biológicas. No obstante la directora de la ESEF en esa época, la licenciada Ofelia Téllez de Gómez Leal, acepta el enfoque del doctor Bravo y de ahí inicia su trayectoria en la educación física. En la ESEF pone en marcha el primer departamento audiovisual, donde diseña con sus colaboradores el escudo actual de la ESEF, más adelante crea el primer servicio médico. Se percata de que en dicha institución no existe la investigación. Sólo una persona estaba preocupada por ello: el doctor Aniceto Ortega del cual tiene un libro. Pero ya había dejado la institución tiempo antes, por lo que interesado en este campo profesional, la ENEF le envía a estudiar de inicio a La Escuela “Comandante Manuel Fajardo” y al INDER de la Habana, Cuba. Ahí se especializa en componentes biológicos de la educación física y medicina del deporte.

Frazer, Vancouver, Canadá. Especialista en teoría y metodología de la actividad físico deportiva y en educación deportiva y prácticas para la salud, UNAM; licenciatura en educación física, ESEF-SEP; investigador “C” SEP; director técnico en Fútbol Asoc. FemexFut. Miembro del Colegio Americano de Medicina del Deporte; fundador de la especialidad de medicina del deporte, ENM, IPN; del Colegio Mexicano de Medicina y Ciencias Aplicadas al Deporte; miembro del Consejo Editorial de la *Revista Mexicana de Educación Física*. Presidente honorario del Consejo Iberoamericano de Ciencias del Deporte y autor de cinco libros y artículos originales de investigación aplicada.

Cuando va a La Habana, conoce al doctor Roberto Hernández Corvo, cuya influencia será decisiva en su vida profesional. Mejoró la anatomía funcional a la morfología funcional. En esa época, la ENEF se convierte a ESEF. Actividad en la que participa de manera sustantiva, graduándose, a la vez, de la licenciatura en educación física. En 1976 retoma la investigación y junto con los doctores Jorge Ojanguren, José Manuel Pérez López y José Ascensión García, principalmente, generan y ponen en marcha el proyecto de investigación y laboratorios ESEF de investigación aplicada. También es el creador del primer congreso y curso internacional en la ESEF. De hecho, dirigió los primeros seis congresos y ha colaborado como responsable académico en los últimos cuatro congresos.

En 1993 estudia la carrera de director técnico profesional en Fútbol Asociación, en la Federación Mexicana de Fútbol. Después de titularse, llegaría ser, subdirector del Centro de capacitación y generador con sus colaboradores del Sistema Nacional de Capacitación en Fútbol Asociación. Posteriormente, junto con Raúl Cárdenas, dirigió al equipo Puebla FC, de la primera división profesional.

Aspectos pedagógicos en la enseñanza del fútbol

Es importante hacer notar que desde su estancia en el Centro de capacitación y a través de su trayectoria en el fútbol ha realizado estudios sobre la aplicación de la educación física en la construcción ex profeso de futbolistas, modelo científico pedagógico que integra su propuesta de sistémica motriz.

Recuerda que en 1972 llegó el primer mexicano titulado en maestría en medicina del deporte en Milán: Fileno Piñeira Limas, médico del IPN. En 1974, Piñeira crea el posgrado en medicina del deporte *a través de hacer una investigación curricular* en ese entonces con Horacio Ramírez Mercado, Ángel Matute, Jacinto Licea y en CLATES con José Ascensión García, Rafael Urrutia, después Chávez Samperio y el mismo César Bravo.

César Bravo hizo varios contactos en sus viajes a Europa, Canadá y Estados Unidos en el campo de las ciencias aplicadas al movimiento. En Bruselas, se orienta a la kinantropometría y a la ergonomía. Trabaja directamente de manera primaria con Lindsay Carter de la Universidad Estatal de San Diego; William D. Ross, de la Universidad Simón Frazer de Vancouver, Canadá; Marcel Hebbelinck de la Universidad Libre de Bruselas, y Lawrence Morehouse de la UCLA, entre otros distinguidos científicos de las ciencias del movimiento.

Con estos conocimientos actualizados logra realizar el libro *Evaluación del rendimiento físico* (6 ediciones). Trabajando en paralelo en actividades de-

portivas y en el Seguro Social hace contacto con el doctor Legaspi, director de Medicina del Trabajo del IMSS y, bajo su dirección, crea el Laboratorio de Medicina del Trabajo. Tiempo después el profesor José Luis López León lo invita a colaborar con él, y junto con su director, el profesor Mario Revuelta, de la Dirección de Actividades Deportivas y Recreativas de UNAM, realiza actividades deportivas e investigación educativa.

De la conjunción de dichas actividades crea dos especialidades: una en educación y práctica para la salud y otra en metodología educativa del deporte.

Tipos de investigaciones realizadas

Después de los noventa se aleja del fútbol profesional y produce dos libros *Iniciación al deporte* y *Acondicionamiento físico general*. Durante su investigación en hospital, crea un método de preparación física para el embarazo a partir de la conexión de la educación física y del parto psicoprofiláctico. Todo ello en un libro sobre actividad física de la mujer gestante (1990-1992, aproximadamente).

En fútbol tiene una investigación en educación en deporte en el lapso en que fue subdirector del programa de enseñanza de 6 a 17 años; aún está sin publicar y prepara un libro de sistemática motriz donde relaciona la educación física, el deporte, la gestión educativa y la competencia laboral.

Actualmente es el Coordinador del Sistema Colegiado ESEF, donde diseña programas para el Tecnológico de Monterrey en contacto con Alberto Gastelú, es especialista en diseño instruccional y estilos de aprendizaje. Su cargo actual (2006) es como responsable de la Unidad de Planeación y Evaluación Institucional de la ESEF.

José Luis Ibarra Mercado:⁴² entrevista

ROSE EISENBERG: Gracias por tu tiempo, sé que tienes que dar clase en unos minutos. ¿Qué opinas de la investigación educativa que se ha hecho en todos los campos de la educación física, ya sea a nivel global o nacional o de la propia ESEF?

JOSÉ LUIS IBARRA: Considero que la investigación educativa está bien estructurada, sólida, incluso tiene los reconocimientos para tener sus instrumentos de difusión en educación en general.

⁴² Jefe del área de Investigación de la Escuela Superior de Educación Física en 2004.

*Situación de la investigación biomédica,
desafíos disciplinarios para publicar*

JLI: Pero, en educación física, aunque es mi área, soy profesor, considero que está demasiado limitada porque quizá no tenemos ni los espacios ni las aperturas para hacerla. Alguna vez te comenté que a veces me siento frustrado porque cuando trato de hacer algún trabajo –o intento, porque no soy investigador formalmente– en mi área, que es la biomédica, me mandan al terreno médico y cuando voy a él me dicen no, eso es de deportes. Y ¿qué instrumentos o cuáles son nuestros *journals* en el área de educación física reconocidos? Hemos tenido varios intentos, pero *no tenemos una publicación oficial*. Es un gran problema porque no podemos socializar lo poquito o nada que hacemos. Tengo algunas publicaciones como en la *Gaceta Médica de México*, te estoy hablando del Colegio Mexicano de Medicina que tiene escasos 140 años de historia, aquí sí tengo algunas publicaciones y son mínimas. Alguna vez me hicieron el favor de tomarme en cuenta sobre contaminación aérea y ejercicio aeróbico. Pero es muy difícil que nos hagan, en la educación física, un espacio en estos *journals* oficiales porque siempre nos mandan al aspecto educativo y en las publicaciones educativas generales me dicen: no, eso es el área médica. Y no corresponde con nosotros.

Diferenciaciones conceptuales

RE: Resumiendo el dilema que surge en la investigación en educación física sería que ¿sólo es biomédica o es biomecánica o, si tiene algo biomédico o biomecánico cuando se habla de investigación educativa es, en sí, este tipo de investigación?

JLI: Mi propuesta al respecto es que todo lo que corresponda a estudios de actividad física pero implique el aspecto mórbido ahí entraríamos un poquito más en el aspecto o campo médico con sus reservas. Porque como tú, como doctora, seguramente sabes que en muchos de los tratamientos actuales incluyen la actividad física.

Por otro lado en el aspecto educativo, dentro de la línea preventiva, cualquier elemento preventivo que implique actividad física debe estar en el terreno educativo. Porque esos son precisamente los objetivos de educación física, fomentar una cultura al respecto pero también concordante al desarrollo de los hábitos de salud. Ahí no es grande el problema, sino dónde nos ubicamos, porque no tenemos un instrumento, una revista oficial, aunque hubo algunos intentos.

Ejemplo de investigación en educación física que realiza

JLI: La revista *Qui name* me hizo el honor de publicar, en 1989, un trabajo con el que recibí el Premio Nacional de Investigación en ese año, se llama “Modificación de la velocidad en niños de 9 a 11 años con tres clases obligatorias de educación física”. Se relaciona con velocidad motora, de carrera. La propuesta de este trabajo era tratar de ver qué tan objetivamente puede influir la clase de educación física cuando se dé en la posología y en la dosificación mínima necesaria. Porque sabemos que en la mayoría, al menos en los ochenta y los noventa, más de 80% de la población de educación pública tenía una clase de educación física; en la actualidad se presume que dos, pero es una a la semana. A eso me refiero con la posología, que el niño no tenía ni la dosis mínima para que nosotros pudiéramos influir positivamente en nuestras capacidades.

RE: ¿Cómo se reflejaba cuando no tenían una clase a la semana?, ¿cuáles eran las consecuencias?

JLI: Partimos de la base de que el niño está en crecimiento y desarrollo, y deseábamos estudiar si el niño que tiene o no clase de educación física mejora o no sus capacidades físicas, simplemente por crecimiento y desarrollo. Bajo ese precepto, tomamos un grupo testigo y un grupo control donde a un grupo de 100 niños, de ambos sexos, se les dio la clase obligatoriamente durante seis meses, controlándoles la variable de evaluación, Mientras en la población similar, popular, etcétera, se tomó a 100 niños, se les hizo el mismo control, pero ellos llevaban nada más una clase a la semana. Después de seis meses se confrontaron los resultados y encontramos que en promedio la población que sí tuvo tres veces obligatoriamente la clase mejoró una prueba de velocidad en 33 centésimas de segundo. Pero ése ya es un trabajo viejo, es del 89.

RE: ¿Es mucho 33 centésimas?

JLI: Eso es precisamente. En el resumen de esta publicación mencionamos que 33 centésimas no es grande, pero también ubiquémonos en los tiempos, y en velocidad 33 centésimas es muchísimo, porque aquí mencionamos que entre el primero y el quinto lugar olímpico de ese tiempo, que fue en Seúl 88, la diferencia fue menor a 33 centésimas.

RE: Pero va para el deporte.

JLI: No. Éste es un aspecto comparativo de decir lo relevante que son 33 centésimas, no pensando en que el niño hizo un récord mal, sino pensando

en que, si es objetiva la modificación de esta cualidad, es difícil modificar contra una población que no tiene clases de educación física. Claro, se trataron de controlar las variables socio-económicas, etcétera. Pero la idea es demostrar, objetivamente, qué educación física tiene que influir directamente, porque eso es también la bronca entre nosotros. Todos pasamos educación física en primaria y secundaria, ¿cómo nos la califican?: si trajiste el uniforme, al menos aquí, si los zapatos limpios, si participaste en esto. Pero no sobre la productividad de los objetivos que marca educación física con respecto a la educación.

RE: ¿Cuáles objetivos son en cuanto a velocidad?, ¿hay objetivos de velocidad?

JLI: Hay objetivos. El programa oficial de educación física nacional, aunque ni siquiera está determinado oficialmente que sea nacional, lo conocemos como el programa blanco, o el anterior que, del año 88, le llamamos programa naranja. Ambos marcan que antes que nada educación física pretende el desarrollo de su esfera psíquica y física del niño, armónicamente. Repito, no pensando en que sean atletas, eso es otra cosa. Entonces para ello, educación física maneja cinco epistemáticos donde el niño, de acuerdo con la edad, debe tener una gran importancia en el esquema corporal psicomotriz y preescolar, debe tener valores sociales e higiénicos, debe tener trabajo sobre promoción de la salud. Aquí es donde quiero enfatizar, en promoción de la salud y en el desarrollo de las capacidades.

RE: ¿Midieron la salud de los chicos o sólo la velocidad?

JLI: En ese aspecto, si nada más fue la velocidad

RE: ¿Y su capacidad de imagen corporal?

JLI: No, definitivamente no. Porque la velocidad es una capacidad de la genética deportiva que nos muestra que es estable y es difícil modificarla. Pero, con las clases obligatorias sí puede ser.

Volviendo al tema de las publicaciones, la *Carpeta del Maestro*, donde también publiqué, fue un órgano oficial de difusión de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio de la que dependemos, pero desapareció. Las publicaciones han sido muy efímeras. *Qui name*, también desapareció. Pero donde deberíamos de tener más apertura, en serio, es en revistas internacionales. Una cosa es una revista oficial y otra son nuestros gacelines informativos.

JLI: Aquí, en la Escuela, en los tiempos en que la maestra Luz Torres y el profesor Macario Molina estaban encargados del área de Investigación, se preocuparon por sacar una publicación que llamamos *INVEF* (Investiga-

ción en educación física) y ahí tenemos unos documentos muy modestos, fueron siete u ocho números que por ser tan modestos no pueden tener la socialización. Ahora bien, tengo algunos trabajos publicados, como el de contaminación pues la *Gaceta Médica de México* me abrió en una ocasión en toda su historia sus puertas para publicar.

RE: ¿Qué enseñanzas de investigación

JLI: No enseñé investigación, doy materias biológicas, porque es mi área, soy maestro en Ciencias del deporte.

RE: ¿No puedes promover la investigación educativa?

JLI: No la promuevo hacia el terreno deportivo total. Trato de promoverlo hacia el fomento de la salud, por ejemplo, en el último trabajo yo estuve buscando a ver quién me lo publicaba es de osteoporosis y ejercicio; duró un año e hicimos un seguimiento con densitometría y actividad física, tal vez la revista del Hospital Juárez de México lo va a publicar.

PANORAMA GENERAL DE LA EVOLUCIÓN LAS REVISTAS
EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SU RELACIÓN
CON LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Rose Eisenberg y Luis Felipe Brito

Introducción

¿Por qué leer, escribir y publicar? Toda reflexión crítica, aportes teóricos u originarios de la práctica, así como todo resultado de alguna investigación, necesariamente tienen que traducirse en un escrito a ser publicado y difundido, lo que permite hacer accesible el intercambio de saberes entre diversas profesiones y oficios para lograr responder, cada vez con más calidad, a las necesidades de su quehacer profesional y del país.

Uno de los grandes problemas en la investigación educativa en educación física y deportiva, ha sido la presencia y desaparición atropellada de revistas que publiquen artículos de reflexión o de investigación en los campos estudiados.

Con el fin de dar un panorama de la evolución de los órganos de difusión de dichos escritos, entrevistamos al profesor Luis Felipe Brito, subdirector del Departamento de Educación Física de la Secretaría de Educación Pública. Comentamos al respecto de las publicaciones algunos de los resultados del primer estado de conocimiento en educación física, de-

portiva y recreación 1982-1993, reportándose las revistas encontradas, posibles causas de su precariedad y el papel de INVEXA, en el momento actual. También se ilustran las perspectivas surgidas en el primer estado de conocimiento frente al segundo (1992-2004) ampliado temáticamente.

Antecedentes: situación de las revistas en el primer estado de conocimiento

Para conocer qué se ha publicado en los campos de la educación física y con qué calidad, en 1995 se edita el primer estado del conocimiento de la investigación educativa en México en los campos de la salud; ambiente; y educación física, deportiva y recreativa (S-A-EFDR), durante el periodo 1980 a 1993. Esta investigación fue realizada a invitación del CINVESTAV-IPN y publicada como parte de la colección La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa.⁴³

A continuación se presenta el nombre de las publicaciones donde aparecieron artículos de reflexión en el campo de la educación física en el primer estado de conocimiento, de 1982 a agosto de 1993, y las interpretaciones comparadas con el campo de la salud y ambiente surgidas en aquel entonces.

Educación física, deporte y recreación	137 escritos (%)
<i>Revistas</i>	37.23
Gama AC: <i>Gama</i>	8.03
Colegio Mexicano Ciencias Deportivas: <i>Revista Mexicana de Ciencias Deportivas</i>	8.03
CONADE-SEP: <i>Metas</i>	3.65
CONADE-SEP: <i>Desarrollo Deportivo</i>	1.46
Otras	3.65
<i>Memorias</i>	25.55
SODIFEF	16.06
COMSEFYR	5.11
Sin datos	2.92
Otras	1.46

⁴³ Para ver la amplia bibliografía de apoyo se recomienda remitirse a los documentos originales del estado de conocimiento de 1995: Eisenberg, R., *et al.* (1995). "Investigación educativa en salud, ambiente, educación física y recreación (1980-1992)", en Waldegg (coord.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje* II, vol. 2, colección La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, México: COMIE/Fundación SNTE, pp. 131-260.

Sobre la producción y difusión de los escritos

A partir de los datos obtenidos pudimos inferir que de los tres campos, el de la salud es el de mayor tradición en investigación educativa (IE) con fuerte tendencia a centrarse en la medicina, donde ya existen revistas especializadas en educación médica. Entre las causas que pueden condicionar este médico-centrismo pueden ser que la investigación educativa no sea fomentada en otros campos de la salud o que éstos no publican sus resultados. Situación importante a analizar.

En cuanto al área ambiental, buena parte de las publicaciones encontradas aparecen en memorias de eventos educativos. Con respecto a las relacionadas con la investigación educativa en el campo de educación física, deportiva y recreación, apenas comienzan a aparecer, generalmente en revistas no especializadas en educación, sino en las asociadas con temas biomédicos o biomecánicos o en memorias de eventos poco relacionados con el campo educativo.

Acceso a documentos

Dado al difícil acceso que se tuvo para encontrar las publicaciones, la principal región de procedencia de los escritos fue la centro sur, que incluye la zona metropolitana. La difusión nacional tendió a predominar y se observa que es de la UNAM, de donde proviene buena parte de las publicaciones en el campo de la salud y ambiente, no así en educación física, deportes y recreación, donde la SEP fue la que favoreció mayor número de investigaciones.

Evolución de revistas en el segundo estado de conocimiento, 1992-2004

El panorama en torno a la evolución de las revistas en la década estudiada se obtuvo de una entrevista realizada a Luis Felipe Brito, actual subdirector de Educación Física de la SEP, realizada por Rose Eisenberg, y que transcribimos a continuación.

ROSE EISENBERG: ¿Por qué aparecen y desaparecen las revistas de reflexión en educación física en México?

LUIS FELIPE BRITO: Hay diversos problemas para mantener su edición: ¿quién las lee?, ¿quién da soporte económico?, hay poco presupuesto gubernamental al respecto. ¿Quién las difunde?, deberían ser las propias instituciones y ¡no las leen! Las editoriales reciben retroalimentación de sus lectores y, si no lo tienen, las suspenden.

Somos, a nivel nacional, la única asignatura que tiene una estructura. Es decir, hay en todo el país un representante –director, subdirector, coordinador, etcétera– encargado de la educación física en la entidad. Ante esta situación, es triste observar que no existen publicaciones, revistas o debates que se preocupen por el mejoramiento académico, y no estoy diciendo que se descuida ese mejoramiento, sino el poco interés hacia publicaciones regulares que animen el debate conceptual y la discusión académica.

Esta estructura directiva de la educación física, se organiza a través del Consejo Nacional para la Educación Física y el Deporte en la Educación Básica (CONDEBA) y a través de esa organización estamos difundiendo la necesidad de hacer investigación y que los profesores escriban.

La Revistas *INVEXA*, *TIWI*, *Cuadernos de Investigación*, pertenecientes a la Escuela Normal de Educación Física de Toluca, las estamos difundiendo y han gustado mucho, hemos invitado a escribir y estamos a punto de tomar acuerdos para hacer, a nivel nacional, convocatorias y animar a los profesores a hacerlo.

RE: ¿Qué se ha hecho para motivar a los profesores a reflexionar más sobre su práctica, a que lean y escriban sobre lo que hacen con una visión crítica para mejorarla?

LFB: Uno de los rasgos del perfil de egreso de los licenciados en educación física, del plan de estudios 2002, se refiere precisamente a que tengan habilidades intelectuales específicas, que sepan encontrar en los libros cuáles son los argumentos y criterios utilizados por los autores, mejoren su capacidad analítica y, así, se motive la formación de visión más crítica sobre su práctica educativa. A propósito de este asunto, una anécdota: en una de las manifestaciones públicas donde hubo una marcha de profesores en contra de este plan, había una pancarta que decía “No queremos leer, queremos practicar”.

RE: ¿Entonces se podría suponer que los profesores de educación física tienen una inteligencia cinéticocorporal más desarrollada y por ello no desean leer?

LFB: Esta suposición no se sostiene, ya que existen muchos autores, maestros de educación física, entre ellos, quizás yo, Parlebas y otros que leen y escriben no sólo en torno a aportes teóricos y conceptuales, sino también reflexiones sobre la didáctica de la materia, haciendo un análisis crítico de sus prácticas. De ahí surgen los libros y artículos de apoyo que se utilizan en su formación.

RE: ¿Puede ser que entran a su formación profesional sin estar acostumbrados a escribir o leer de manera crítica?

LFB: A partir de que la Escuela Superior de Educación Física, en 1976, pidió a los maestros ingresar a su formación profesional con preparatoria. Antes sólo cursaban secundaria. Esto no mejoró los procesos de reflexión. Se decía que estos profesores con nombramiento de “licenciado” trabajaban menos con los alumnos. Tenían nombramiento de 22 horas de las cuales 19 eran para dar clases de educación física y tres de “escritorio”. La mayoría eran poco animosos, no se acercaban a los niños, no se “daban” a los alumnos y tampoco escribían artículos. Me percaté de que, aun con la preparatoria, no se explicaban los fenómenos de psicomotricidad, no existía debate conceptual y propuesta teórica.

Con el plan 2002, se pretende que el profesor egrese con una mente inquisitiva o cuestionadora que se explique y sepa explicar el sentido y significado de su labor docente y cuáles son las principales aportaciones de la educación física a la formación de niños y adolescentes.

RE: ¿Cómo es que surgieron las revistas en educación física?

LFB: En las olimpiadas del 1968 no había periodistas deportivos fuertes. De ahí que se propuso a estudiantes de educación física que escribieran en periódicos. A pesar de ser periodistas cobraban como educadores. De ahí se ideó la producción de revistas y entre ellas surgieron: *Estafeta*, *Gama*, *Emiliano Zapata*, donde escribían crónicas deportivas y artículos diversos. También surge la *Revista Mexicana de Educación Física* promovida, en los ochenta, por José Antonio Torres Solís, subdirector de Educación Física. Esta revista se editaba en la actual ESEF en el DF, pero su difusión era muy doméstica.

RE: Y a nivel internacional, ¿cómo se iniciaron y cuál es tu perspectiva sobre los tipos y cantidad de editoras en español de documentos de reflexión en educación física?

LFB: Al igual que en México, en los Juegos Olímpicos de Barcelona en 1992, en el contexto del proceso de reforma educativa, se dio concesión a los maestros de educación física para que hicieran la memoria oficial del evento. Desde ahí se percataron que no había publicaciones. Y se desató una impresionante producción editorial en aquel país que se muestra en la tabla siguiente.

RE: Gracias por la entrevista.

PANORAMA ACTUAL DE EDITORIALES EN EDUCACIÓN FÍSICA
EN PAÍSES DE HABLA HISPANA

España	México	Argentina	Colombia
INDE	Paidós	Stadium	Kinesis
Narcea	Yug	Novedades Educativas	Magisterio
Paidotribo	INVEXA, TIWI, Cuadernos de investigación, publicados por la ENEF-Toluca	Gymos	
Escuela Española		Wanceulen	
Síntesis			
Algibe			

Para comprender qué sucede con la formación para la investigación o el pensamiento crítico en los docentes de educación física, se presenta a continuación una visión macro del desarrollo de las escuelas normales en México y su vinculación con las normales de Educación Física, en el periodo 1970 a 2004.

LAS ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO:
EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Robertino Albarrán Acuña

A continuación se presenta un apretado resumen de la reciente historia del normalismo en México, comprendiendo los años de 1970 a 2004.

Arnaut (2005) propone que el sistema educativo es una superposición de proyectos; por ejemplo, la escuela rural mexicana, por su vocación de atención a los grupos de población más alejados y marginados, se transformó en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). La situación actual es la cristalización de la historia.

A continuación señalaremos los momentos clave del desarrollo del proceso de cambio de las escuelas normales en el país:

Primera etapa: rompimiento con la tradición de la mística magisterial (1970-1984)

En 1970, la mayoría de los docentes en servicio tenían una formación o muy general o eran profesionales sin grado (bachilleres, biólogos, matemáticos, licenciados en derecho, ciencias sociales, muchos pasantes), sin contar con

formación pedagógica, ello promueve que en el Estado de México se creara un sistema de educación normal que, en 1990, era de 36 escuelas distribuidas desde los límites con el estado de Guerrero hasta el Valle de México.

Para 1970 termina la época de plaza segura al egreso de una escuela normal rural (proyecto iniciado en 1922 para atender a las poblaciones más recónditas del país, pues los egresados se resistían a laborar en lugares alejados de los centros urbanos) perteneciente a la Secretaría de Educación Pública.

En 1975 se llevó a cabo una nueva reforma. Tal vez este plan ha sido uno de los que más polémicos en la educación normal. Al poco tiempo se modificó, sustituyéndose por el “plan 75 reestructurado”, que procuró construir mejores consensos entre la base magisterial. Es importante señalar que las modificaciones súbitas que la educación normal ha sufrido en el transcurso de los últimos años han provocado confusión, dispersión e improvisación en los elementos encargados de la formación de los docentes.

En 1979 desaparecen la mayoría de las normales rurales, debido al proceso de urbanización y la concentración de la población en las grandes y medianas ciudades, abandonando el campo y sus ocupaciones tradicionales (cultivo de granos, artesanía, etcétera). A este proceso se suma el hecho de la resistencia de los egresados a laborar en lugares alejados y sin servicios.

En 1980, el Consejo Nacional Técnico de la Educación, nuevamente convoca a los docentes de educación normal para tratar de enmendar los errores cometidos y programar una solución a los problemas planteados. Finalmente se establece el Consejo Nacional Consultivo sobre la Educación Normal (CONACEN), como órgano complementario a las facultades de la Dirección General de Educación Normal, con capacidad para proponer, convenir y regular la formación de profesores de educación normal de los sectores federales, estatales y particular.

El Plan de Estudios 1980-1984 rompió con la función principal de las escuelas normales que es formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela, debido al gran número de asignaturas y el excesivo énfasis en las disciplinas teóricas y especulativas que estaban organizadas, incluyendo a las técnicas, en torno de conceptos, teorías o historia de las disciplinas. Las materias pedagógicas ya no ocupan su lugar preponderante y la vocación normalista pierde terreno (Hurtado, 2003).

Segunda etapa: ingreso con optimismo y desencanto del nivel superior

En 1984, el bachillerato ya fue requisito para ingresar a la normal y se establece la licenciatura en educación, por lo tanto, las escuelas normales for-

man parte del nivel superior. Sin embargo, el plan 1984 nació mal, defectuoso, se privilegiaron cuestiones muy teóricas que no incidían correctamente en una mejoría de las prácticas en el aula, con muchas materias filosóficas, metodológicas y administrativas, pero que no enseñan al maestro a serlo.

A partir de 1984 en las escuelas normales se universalizan las funciones de investigación, docencia, y extensión; aunque sin recursos por la crisis y bajos sueldos para los docentes (Arnaut, 2005). Asimismo, esta reforma implicó la reducción de la matrícula, junto con otras situaciones frustrantes, ya que se planteaba a las normales como instituciones de educación superior pero no reunían las condiciones para serlo. Además, la licenciatura creó expectativas de mejorar las condiciones profesionales que tampoco se dieron (Ponce, 2006).

La matrícula en las normales, entre los ciclos 1984-1985 y 1990-1991, pasó de 72 mil 100 alumnos a 26 mil 500. Por ello los estados tuvieron que recurrir a bachilleres, para desempeñarse como profesores de educación primaria, principalmente para atender a la población primaria de las zonas rurales. El panorama cambia y en el ciclo escolar 1995-1996 se admitieron a 48 mil 700 alumnos en 218 escuelas públicas, buscando resolver la carencia de docentes y la demanda creciente de ingreso a las escuelas normales.

La disminución de la matrícula del inicio de los noventa se pudo deber, por un lado, al establecimiento de la Licenciatura en Educación y al aumento de la duración de la carrera a siete años de estudio (3 de bachillerato y 4 de licenciatura), lo que implicaba un problema para los padres de familia al tener que mantener en la escuela más tiempo a sus hijos (comúnmente los alumnos de las escuelas normales son de campesinos y obreros pobres); y por el otro, a la consideración de los aspirantes a preferir una carrera universitaria, dado que se requerían el mismo tiempo y esfuerzo.

Este proceso se revirtió en los años 1989-1990. El profesor Víctor Hugo Bolaños Martínez, sostiene que la carrera de maestro recuperó el interés de muchos jóvenes por dos causas fundamentales: a) el crecimiento del sistema de educación media superior y b) la crisis económica, que obligó a muchas personas a buscar estudios que les proporcionen un empleo seguro ante los altísimos índices de desempleo, a pesar del salario de los maestros.

En los noventa, se crea el programa Carrera Magisterial, que permitió a los docentes mejorar su situación económica. A través de una serie de documentos de preparación profesional, antigüedad en el servicio y exámenes de conocimientos, los maestros tienen posibilidades de acceder a mejores salarios y recorrer varios niveles que les pueden duplicar su sueldo

sin cambiar de función. Por otra parte, se crea el Programa para la Transformación de la Educación Normal, en el que se otorgan algunos recursos financieros y materiales a las escuelas: computadoras, libros, se apoya para la actualización docente.

En 1992 se da la descentralización⁴⁴ de la educación normal (creación de las unidades educativas de servicios integrados a los estados), las esferas federal y estatal se reúnen, se dice que la SEP no pudo controlar su desarrollo. Mundos sindicales y académicos diferentes se integran hacia la unidad de mando estatal.

Tercera etapa: retorno a la práctica de la profesión artesanal (1997-2006)

En 1997 se realiza la reforma a la formación de docentes en primaria; en 1998, en preescolar; en 1990 las especialidades de la educación secundaria y, en 2002, se reforma la educación física.

En la década de los ochenta y mitad de los noventa, las funciones académicas de las escuelas normales se debilitaron. Aunque algunos planteles lograron conservar un nivel de calidad bastante aceptable, la mayoría presentaba situaciones graves de deterioro físico y académico.

La reforma curricular de la educación básica, iniciada en 1993, planteó la necesidad de renovar el modelo de formación docente. Los cambios en los enfoques y los contenidos del currículum de educación primaria y secundaria demandaban competencias profesionales particulares, a las cuales no respondía el plan de estudios de 1984 (Santillán, 2003).

Dentro de las prioridades del Programa Educativo Nacional 1995-2000, se señaló la urgencia de iniciar acciones intensas y pertinentes para consolidar a estas instituciones y mejorar su funcionamiento de manera sustancial. Con la convicción de que a las escuelas normales les corresponde la formación de los maestros y no a otras instituciones de educación superior, como sucede en algunos países, en 1997 se puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (Santillán, 2003).

Para tener una perspectiva integral y tomar en cuenta todos los componentes que determinan el funcionamiento de estas instituciones,

⁴⁴ Descentralización: Acción por la que el gobierno federal crea entidades y organismos del sector público con personalidad jurídica, patrimonio propios y autonomía orgánica y técnica. También en el acto que consiste en transferir acciones y recursos a entidades con autonomía.

podemos decir que el programa se conformó con cuatro líneas de acción: *a)* transformación curricular; *b)* actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente; *c)* elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y *d)* mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

Para dar continuidad al proceso de reforma de estas instituciones y atender las prioridades de la política educativa nacional y los compromisos expresados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se modificaron las cuatro líneas originales del Programa para la Transformación. Así, desde 2002, este programa se integra por seis líneas:

- 1) Reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica.
- 2) Formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales.
- 3) Mejoramiento de la gestión institucional.
- 4) Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales.
- 5) Evaluación de las escuelas normales.
- 6) Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales.

Dentro de las principales acciones realizadas en la primera línea del programa, se encuentra la reforma curricular para la formación inicial de maestros de educación básica, realizada entre 1997 y 1999. En dicho periodo se modificaron los planes de estudio para las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria.

Situación de la licenciatura en educación física

Actualmente se ha realizado el proceso de reformar el currículum de la licenciatura en educación física, que inició en 2002, así como el de las licenciaturas en educación especial y en educación primaria con especialidad en educación intercultural-bilingüe, y cuya aplicación se realizó en el ciclo escolar 2004-2005 (Santillán, 2003).

Los nuevos planes de estudio para la formación inicial de maestros de educación primaria del año 1997 y de educación secundaria de 1999 parten de la definición del perfil de los maestros del nivel educativo correspondiente que requerirá México en el futuro inmediato. Este perfil no sólo responde a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantean los planes de estudio de la educación primaria y secundaria, sino

también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador (Santillán, 2003).

El perfil de egreso de la formación de profesores de educación preescolar, primaria, secundaria y educación física se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Lo que podemos comentar de este perfil de formación es que no considera el desarrollo de habilidades para la investigación educativa en formatos del paradigma científico explicativo sino que apuesta a reflexiones de fundamento pragmático, apoyándose en el sentido común y el uso de algunos conceptos sin reflexión histórica o construcción del objeto de estudio.

En la licenciatura en educación primaria el mapa curricular abarca ocho semestres y 45 asignaturas. Se organiza en tres áreas de actividades de formación que están interrelacionadas:

- 1) Actividades principalmente escolarizadas, realizadas dentro de la escuela normal, durante los seis primeros semestres.
- 2) Actividades de acercamiento a la práctica escolar, realizadas también, durante los seis primeros semestres. En estas actividades hay una combinación de trabajo en la escuela normal: la preparación de la práctica escolar y análisis de las experiencias obtenidas y, el trabajo directo en las escuelas.
- 3) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Estas actividades ocupan la mayor parte de los dos últimos semestres. Los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor.

Para la formación de maestros en educación secundaria el mapa curricular abarca ocho semestres y 45 asignaturas. Se organiza en las mismas áreas de formación que la licenciatura en primaria; sin embargo, las actividades de acercamiento a la práctica escolar se realizan en las escuelas y en la práctica intensiva los estudiantes son corresponsales de impartir las asignaturas correspondientes a su especialidad en dos o tres grupos de secundaria, lo que implica trabajar 10 horas semanales frente a grupo. Para ello, también cuentan con la asesoría continua de un maestro tutor (Santillán, 2003).

La licenciatura en educación física incluye los mismos rasgos del perfil de egreso de las licenciaturas en educación primaria, preescolar y secundaria, desde luego con sus contenidos específicos (motricidad, recreación,

juegos, deporte educativo, juegos modificados, etc.). En 2002 el plan inició sus operaciones en educación física, y la primera generación egresó en 2006. Los procesos de titulación demuestran la insuficiencia en la metodología de investigación, aunque comprueban una importante presencia de un análisis sobre la práctica y adaptación al ambiente escolar.

En este proceso, reseñado en términos muy generales, la educación física ha sido estandarizada, junto con las demás licenciaturas en educación dentro del paradigma de la reforma, orientándose a la práctica y su hacer reflexivo sobre el tema que nos ocupa. Las diferentes propuestas curriculares existentes en el país para esta área han sido eliminadas y sujetas las escuelas a un solo y único modelo.

LA QUIMERA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA:
UNA MIRADA DESDE LAS AUTORIDADES, LOS DOCENTES
Y LOS QUE LA EJERCEN DE MANERA FORMAL

Vinculadas con la evolución de las escuelas normales y superiores en educación física del país, se describen, a manera de estudios de caso, algunas políticas de investigación educativa (IE) específicas desde cada uno de los coordinadores regionales de este estado de conocimiento. A continuación se presentan los casos regionales de la ENEF-Toluca, ESEF-Jalisco, UEEP-Baja California y ESEF-Distrito Federal en torno al impulso de la investigación en general y en especial del desarrollo de la educativa en dichos lugares.

Políticas regionales para impulso a la investigación en educación Física: el caso del Estado de México

Robertino Albarrán Acuña

Introducción

Colocamos en la mesa de análisis a la investigación educativa en sus actores, prácticas, resultados, políticas de apoyo, condiciones de trabajo, sus relaciones con el sistema educativo, recursos materiales para función, así como sus obstáculos y posibilidades en el futuro inmediato.

La tesis que argumentamos en el presente escrito es que la IE, y en ella la relacionada a la educación física en el Estado de México, es un campo paralizado, con políticas inadecuadas promovidas por el gobierno y sin recursos para superar su condición.

Comenzaremos planteando que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) reconoce que en América Latina y el Caribe la situación de la investigación en general, y con ello la producción de conocimientos científicos y tecnológicos, puede describirse a partir de cuatro características básicas: esfuerzo insuficiente, persistente heterogeneidad regional,⁴⁵ concentración del gasto en sectores de limitado potencial competitivo y predominio de una “ciencia académica”⁴⁶ (CEPAL-UNESCO, 1992: 64).

En 1979, Vielle plantea que la investigación educativa parece ser un campo rezagado y, relativamente, de poca importancia e indica que esta situación no es privativa de México. Asimismo comenta que desde un punto de vista cualitativo, la IE no parece haber contribuido significativamente al desarrollo de la educación. En esa época Vielle describe que existe un predominio de la investigación educativa; la investigación disciplinaria se encontraba en declive; existe un incremento de la investigación-acción; la meta-investigación se realiza sólo por organismos internacionales y la investigación de apoyo informativo estaba en crecimiento.

En 1980, el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, creado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) buscaba orientar (función indicativa) la generación de recursos humanos para la IE; promover reuniones especializadas de investigadores; orientar a los usuarios de la investigación y vincularlos con los investigadores; promover los productos de investigación (función promocional), organizar servicios de documentación y apoyar financieramente a proyectos de investigación (Latapí, 1980).

Así Hernández y Ortiz (1986), en el Foro Preparatorio del Congreso Constitutivo de la Asociación Mexicana de Investigadores Educativos, plantean que el Estado utiliza a la IE para promover un proceso de racionalización del costo-beneficio. Se analiza la realidad educativa para hacerla más racionalmente manejable y por tanto, también hacer más eficiente el gasto, a fin de obtener mejores resultados a nivel económico y político.

⁴⁵ Es importante que se recupere la heterogeneidad regional, promover la articulación general del trabajo que se realiza en pequeños grupos de investigación y buscar conformar redes. Sin la apertura al trabajo de otros colegas, se genera una endogamia que es perniciosa para el proceso de desarrollo del equipo.

⁴⁶ Definiendo “ciencia académica” como la que se utiliza sólo para la transmisión de conocimiento en la docencia y no para la investigación de frontera. Así, la ciencia no se ve como polémica de paradigmas, sino como una norma, ciencia unificada, sin conflictos, inamovible, sólo para aprender y sin posibilidades de cuestionar. La educación bancaria en las palabras de Freire.

En 1986 surge el Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC (COMIE) cuyo objeto principal es “conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa, con el fin de fomentar la investigación de calidad” (COMIE, 2006). Esta asociación ha sido clave en la orientación, difusión y promoción de la IE del país en las últimas dos décadas.

A pesar de estos esfuerzos, reconocemos que el problema de la investigación educativa ha de verse en parte determinada por la condición económica del país como periférico, en vías de desarrollo, tercermundista o subdesarrollado, consumidor de conocimiento e importador de tecnología.

Planteamos este análisis desde el contexto de interrelaciones sociales y económicas que se comparten con el resto de América Latina. El sentido de este trabajo es aportar elementos para la discusión de un tema polémico y permanentemente cuestionado. El análisis encuentra su razón de ser en el esbozo de una opción para la continuación de esta importante tarea para los educadores y la sociedad mexicana en el contexto del choque neoliberal en el área de la educación.

Hemos de precisar que esta mirada analítica la realizamos desde nuestro particular ámbito de trabajo: La Escuela Normal de Educación Física en el Estado de México.

Inicios de la investigación en educación física en el Estado de México

La Escuela Normal de Educación Física (ENEF) fue establecida por el Acuerdo del Ejecutivo del Estado de México, el 27 de enero de 1988, siendo obra del Gobierno del propio estado, en instalaciones improvisadas y, en 1990, se inauguró su edificio en el poniente de la ciudad de Toluca.

Antes de la creación de la ENEF, la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), ya había ofrecido la licenciatura en educación física en cursos escolarizados (ordinario vespertino) e intensivos (sabatinos), de la que egresaron cinco generaciones con un total de 140 alumnos.⁴⁷ Ellos se titularon con trabajos donde la investigación asumió alguna modalidad de documental o con trabajo empírico y los escritos adoptan una forma de tesis, manuales o propuestas didácticas. Sería interesante realizar un recorrido por estas primeras reflexiones sobre la educación física en el Estado de México.

⁴⁷ Generaciones de curso ordinario vespertino: 1973-1977 (26 egresados), 1987-1991 (28). Generaciones del curso intensivo: 1973-1979 (30), 1979-1985 (35) y 1985-1989 (21): Información proporcionada telefónicamente al autor por los Directivos de la Escuela Normal Superior del Estado de México.

A partir de su creación (1988), la Escuela Normal de Educación Física (ENEF) es la institución que, dentro del sistema de educación normal en el Estado de México (integrado por 36 escuelas normales) asume la tarea de formar para la docencia, de reflexionar y proponer innovaciones al área de educación física que se imparte en las escuelas de nivel básico. Las otras 35 normales forman licenciados en educación preescolar, primaria, secundaria, artística y especial. Sólo en 1998, las escuelas normales de Tejupilco, Nezahuacoyotl y Ecatepec, ofrecieron la licenciatura en educación física como única ocasión, bajo la idea de desarrollar una vocación flexible en las normales (idea que no prosperó, pues no es fácil cambiar la especialidad de la planta docente).

Hasta 2005, han egresado 13 generaciones la ENEF, con un total de mil 672 egresados, de los cuales 991 están titulados.

Hemos de destacar que en la actualidad, la ENEF es la única escuela normal en el Estado de México que ofrece la licenciatura en educación física, además de una especialización en práctica docente en el campo de la educación física y las maestrías en educación física con especialidad en recreación y en iniciación deportiva.

La política de investigación en el Estado de México en el último decenio

La política de impulso a la investigación en educación física dentro de las escuelas normales en el ámbito estatal, parte del establecimiento de la importancia de ingresar, por decreto del Gobierno Federal, como instituciones de nivel superior (1984) que realizan las funciones de docencia, extensión cultural e investigación educativa, así como del reconocimiento de una problemática: la expansión de la matrícula, la complejidad del sistema, las necesidades de aprendizajes más eficaces y la transformación de los paradigmas educativos (de la tecnología educativa hacia el constructivismo).

Así, en 1984, la actividad de la IE inició un penoso camino, donde, desde la apertura, se reconoció la dificultad de realizar investigación bajo paradigmas positivistas y creencias de gran oscurantismo de esta actividad. Se establecieron mitos como la idea de que la investigación la debían realizar grandes personalidades educativas, con avanzado grado académico y donde el conocimiento de los actores docentes del normalismo no era suficiente (sin formación filosófica ni conocimientos de estadística inferencial o metodología de la investigación).

Debido al reconocimiento, por parte de las autoridades escolares y estatales, de la dificultad para realizar investigación, han existido diferentes esfuerzos y propuestas para hacer de la IE una actividad prioritaria y

orientadora de la política y práctica educativa en el Estado de México; sin embargo lo escaso de sus prácticas, productos y las visiones utilitarias de los dirigentes y tomadores de decisiones sobre el campo, han generado resultados e intentos mal logrados, políticas no cumplidas y desacuerdos en la IE practicada en las escuelas normales estatales.

A esto hemos de agregar que la práctica y política de la IE en el Estado de México no es un proceso autónomo, es determinada por procesos sociales más amplios, relacionados con la economía, el poder político y las luchas por la legitimación de prácticas y funciones ejercidas.

Guadarrama (1999) anota que la preocupación e impulso de la IE es resultado también de procesos mundiales de generación y aplicación tecnológica del conocimiento, en el contexto de la guerra fría vivida en la década de los sesenta. Así, se cuestiona la participación de las universidades e instituciones de educación superior en el proceso de generación del conocimiento (y ya no sólo el de su transmisión a las generaciones jóvenes), la preocupación por los métodos de enseñanza y su impacto en las nuevas capacidades intelectuales en los alumnos: creatividad, inventiva, resolución de problemas y la aplicación tecnológica de lo aprendido.

Así surgió una creciente conciencia de asumir el conocimiento como poder (Guadarrama, 1999). Sectores poderosos en la sociedad (industriales, políticos e intelectuales) exigen que la educación no se retrase en relación con la industria y la tecnología que atiende a las necesidades del mundo moderno. Esta autora plantea que este proceso se reconfigura en la pregunta, ¿cuál es el espacio más adecuado para la investigación educativa, la escuela normal o la universidad? Se reconoce que el campo universitario cuenta con mayor cantidad de personal con la preparación profesional para enfrentar el reto, sin embargo se apunta el nulo interés de los universitarios por investigar en la educación básica.

Creación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación y el apoyo del Sindicato Estatal

Dentro del mismo sistema educativo estatal se impulsa a la investigación educativa con la creación, en 1981, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación. Esta institución ofrecía la maestría en investigación educativa y abrió amplios espacios de formación en el área a docentes de educación superior y de educación básica.

Dirigiendo la mirada hacia las organizaciones sindicales de los docentes, encontramos que los sindicatos de Maestros al Servicio del Estado de México y Nacional de Trabajadores de la Educación han realizado esfuerzos

por impulsar la investigación a través del financiamiento de eventos académicos en el Estado de México, promoviendo la cultura de esta actividad en foros estatales, apoyando a sus agremiados para la realización de estudios de posgrado e invitando a instituciones de posgrado que impartan sus programas en el Estado de México, sin embargo estos esfuerzos aún no superan los grandes obstáculos que la tarea enfrenta.

Participación de las autoridades educativas estatales

Las autoridades educativas proponen, en 1986, el Programa Estatal de Investigación Educativa, donde la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social y la Dirección General de Educación buscan elementos de juicio para fundamentar la adecuada toma de decisiones en el sector educativo, de tal manera que se lograra el consenso; asimismo, promover la vinculación del desarrollo de la IE educativa con programas educativos prioritarios. Para las instituciones de gobierno, la IE ha de identificar, analizar y plantear alternativas a los problemas, enmarcándolos en el contexto socioeconómico y político nacional y estatal, con la finalidad de atender las necesidades regionales y locales. Tres años después, en 1989, el Departamento de Educación Normal reconoce la ausencia sistemática de esfuerzos para el estudio de las necesidades educativas regionales.

Ante esta problemática, las autoridades educativas crean con carácter estatal: coordinaciones de investigación, academias, grupos de evaluación, inventarios de investigación educativa e incluso, en 1991, un sistema estatal de investigación con el objetivo de impulsar la IE en diferentes áreas, entre ellas desde luego, la educación física.

El año sabático del docente y su papel en la investigación

En otra vertiente de la investigación educativa se encuentra la prestación del año sabático, que desde su inicio, en 1992, ha promovido la realización de investigaciones educativas en las opciones de: programa de investigación, estudios de especialización (posgrado) y obra pedagógica. Los productos se encuentran disponibles en la biblioteca del Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM).

La política del Departamento de Educación Normal del Estado de México

En 1990, el Departamento de Educación Normal propone a los investigadores de las escuelas normales los programas de investigación con un es-

quema que marca: objetivo, descripción, supuestos teóricos y metodológicos (justificación, marco teórico, universo, objeto de estudio, abordaje metodológico), etapas (planeación, realización, replanteamiento), recursos (humanos y técnicos), responsables e instancias que debe operar el programa, publicación y difusión de los resultados. Dicho esquema pretendía, a nuestro modo de ver, combatir la dispersión existente entre los investigadores en los formatos de presentación de investigaciones y temas tratados. Aguirre y López (1997) plantean:

La formalización de la investigación educativa, constituye un hito histórico en la educación del Estado. El 25 de febrero de 1991 se constituye el Sistema Estatal de Investigación Educativa como organismo colegiado, en el que se integran las instituciones de educación superior y organismos estatales, federales y privados que impulsan y promueven el desarrollo de la investigación educativa con la finalidad de proponer alternativas de solución a los problemas que enfrenta el Estado de México en educación.

Este sistema proponía promover y consolidar la IE en las instituciones, estableciendo políticas que la orientaran y regularan de acuerdo con los objetivos y prioridades institucionales y estatales; favorecer la comunicación e intercambio entre instituciones e investigadores; establecer mecanismos para la difusión, divulgación y publicación de los resultados; impulsar y apoyar los proyectos de formación de recursos humanos; y formular lineamientos para el seguimiento y evaluación de las políticas establecidas.

Sin embargo, Aguirre y López (1997) comentan que dos años más tarde, en el informe del Secretariado Técnico del Sistema Estatal de Investigación Educativa (febrero de 1993), se señalan como problemas que obstaculizan el desarrollo de la investigación, la ausencia de:

- 1) Una conceptualización común sobre el quehacer de la investigación educativa; que sin restar pluralidad en los enfoques de abordaje, permita unificar criterios de calidad y profundidad, observe riqueza y creatividad en el planteamiento teórico y metodológico para resolver los problemas educativos del Estado, lo cual se refleje en la edificación de una tradición científica de esta tarea en la entidad.
- 2) Políticas que orienten su desarrollo, así como programas tendentes a resolver el problema de la formación inicial y permanente de los investigadores.
- 3) Políticas de apoyo económico institucional e interinstitucional que faciliten avanzar en el desarrollo de la investigación.

- 4) Políticas, programas, criterios y prioridades en investigación educativa que orienten su ejecución, para responder a las necesidades de la entidad, al propio desarrollo del área, y a las necesidades de cada institución.
- 5) Planeación para incidir en un desarrollo sistemático e intencionado de la investigación educativa estatal.
- 6) Intercambio de recursos humanos e infraestructura que apoyen su evolución.

Influencia del Sistema Estatal de Investigación Educativa

El Sistema Estatal de Investigación Educativa ofreció becas entre 1991 y 1992, donde 40 investigadores fueron beneficiados, sin embargo se interrumpió en 1993 y quedaron pendientes todas sus tareas. Este cambio de la política estatal nos indica que la IE tiene una escasa prioridad y, ante escasez de recursos, es la primera en ser afectada. Es interesante observar que las becas otorgadas fueron en su mayoría entregadas a personal del sector universitario (UAEM, UNAM) y un número reducido a docentes de normales y ninguna a los de educación básica. El área de educación física, deporte y recreación, no recibió ninguna.

Después de este esfuerzo truncado, la investigación educativa siguió realizándose con esfuerzos institucionales y personales aislados y con los vicios y problemas de ejecución anteriormente vividos (escasez de recursos, burocratización, carencias de formación, desvalorización del trabajo, nula difusión de resultados, simulación de la tarea, escasa información, repetición de investigaciones, tratando objetos de estudio de su interés personal, sin equipos de trabajo interdisciplinario, etc.). Persiste la visión del investigador como el agente solitario, incomprendido y desprendido de la realidad educativa en que está laborando.

La plaza de investigador en las escuelas normales

Aunque en las escuelas normales la plaza de investigador se creó en 1987, en la educación física, las plazas fueron ocupadas por personal docente cuya formación era de sociología, pedagogía, educación primaria o medicina. Esto indica la falta de desarrollo académico del personal del área, su nula formación y tradición en investigación o de su ausencia de peso político para lograr una plaza de investigador educativo. Este proceso aísla a la educación física, el deporte y la recreación como áreas importantes de la investigación dentro del sistema educativo estatal.

Regresando con las escuelas normales, a partir de 1998 y 1999 se giraron indicaciones de que las plazas de investigador educativo se dedicaran exclusivamente a la investigación, las condiciones de las instituciones y, en concreto, de la educación física no posibilitaron más allá de pequeños ensayos que no eran aplicados a la docencia, sin difusión y cuya función principal era justificar la plaza.

El esfuerzo conjunto

Guadarrama (1999) manifiesta que fuera del ISCEEM, la investigación educativa era un campo poco atendido en el Estado de México. La Universidad Pedagógica Nacional creó sedes en la entidad, donde sólo se realiza docencia (aunque tendríamos que revisar los trabajos de tesis que se elaboran para titulación).

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) reconoce en su Plan de Desarrollo Académico 1981-1984 la importancia de la IE, poco tiempo después inaugura la maestría en educación superior y, en 1987, crea algunos centros de investigación por áreas de conocimiento. En los años setenta y ochenta la UNAM promovía en las escuelas y facultades (facultades de Educación Superior Iztacala, Aragón y Acatlán) la investigación, pero a la educativa se le veía como actividad de menor importancia. Estas escuelas, en 1987, registraron algunos tipos de IE, aunque el verdadero auge y resultados importantes vienen con la creación de sus maestrías y doctorados en el área de educación en el Estado de México.

El Colegio Mexiquense

En 1986 se crea el Colegio Mexiquense, impulsando la investigación en el área de ciencias sociales y donde existen líneas en educación, aunque es reducido el campo de atención en relación con el espectro de temáticas necesarias a tratar (Guadarrama, 1999). Es importante anotar que la educación física no tiene una línea de investigación en esta institución.

En relación con la evaluación de la IE en las escuelas normales, Aguirre y López (1997) señalan que en 1995-1996 “la principal problemática de la misma era la indefinición del objeto de estudio, de la metodología, de la teoría que orienta a la investigación y de los conceptos básicos de la misma”.

Desde 2000, la práctica de la investigación educativa ha sido un terreno devastado. Las plazas se utilizan para premiar a políticos sin empleo; en las escuelas, los que tienen la plaza se dedican al control de recursos

materiales, financieros, control de entradas de personal, entrega de libros en la biblioteca, atención al almacén escolar o en lo que sea necesario. La plaza ya no tiene relación alguna con la función (en la mayoría de los casos) y esto ha alejado la posibilidad de realizar IE en las escuelas normales. Los esfuerzos de la administración educativa en este sector se limitan a ser cada vez más estrictos en las evaluaciones de proyectos e informes de los pocos investigadores educativos que persisten (o son obligados) a realizar esta tarea.

En relación con los órganos nacionales que promueven la investigación, el CONACYT y el Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPES), la educación no les representó alguna prioridad y la educación física menos aún. Aunque existe el programa SEP-CONACYT, que financia proyectos de investigación y que tuvo impacto en las escuelas normales sobre todo a partir del 2002, en relación con los campos de la educación física, deporte y recreación, no se logró aprobación de algún proyecto. Por otra parte, no tenemos información de que algún docente del área de educación física, deporte y recreación pertenezca al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Podemos concluir, junto con Aguirre y López (1997), que en las políticas estatales hacia la educación normal, y en especial la educación física, se percibe la ausencia de un programa integral para el fortalecimiento de la formación de docentes y, en consecuencia, para el fomento y desarrollo de la investigación en las escuelas normales; que las intenciones de fomentar y desarrollar la investigación desde la administración central han sido muy dispares en la década de 1992 a 2002, han ido desde una férrea defensa de la función hasta un desconsuelo y descuido de la función en los últimos años. También se observa una política de centrar el trabajo de investigación en las necesidades institucionales (definidas por la comunidad escolar), llevando a la investigación a una visión únicamente instrumentalista. Asimismo se encuentra una política dura de evaluación de los productos de investigación, buscando en ello garantizar la calidad de trabajo.

La participación de la Subdirección de Educación Superior

Como resultado del análisis de la condición de la investigación educativa, en 1998 la Subdirección de Educación Superior del Gobierno del Estado de México propone una serie de líneas prioritarias de investigación. Revisándolas encontramos que abre posibilidades para la investigación disciplinaria. Estas líneas están orientadas hacia el estudio de los alumnos (desarrollo de habilidades, rendimiento escolar, etc.); los docentes (su de-

sempañ, rendimiento, identidad, etc.); vínculos explicativo-causales de la familia, la escuela y la comunidad; análisis de la formación de docentes (historia, identidad, fundamentos, actitudes, habilidades, etc.); estudios sobre la investigación educativa (modelos de formación, impacto de la investigación, difusión, habilidades, etc.); trabajos de género, innovación educativa, planeación de instituciones educativas, seguimiento y evaluación del currículum, gestión educativa, política educativa, filosofía de la educación, historia de la educación, sociología de la educación, antropología de la educación, economía y educación, educación y naturaleza.

Aunque en las escuelas normales se vislumbra una superación de la visión instrumental en las líneas prioritarias, en el proceso de definición de las necesidades –cuando se solicita que sea la comunidad escolar la que defina cuáles son– se ha privilegiado la necesidad inmediata, recordando lo que Vielle (1980) indicaba: “el predominio, en los órganos de instituciones de gobierno, de la investigación instrumental”. Esto, válido en los ochenta, aún lo es en 2004.

En 2006, el Departamento de Educación Normal emitió un documento que guía la planeación de las escuelas normales en el Estado de México, en él se indica que es un reto del sistema educativo la calidad de la educación, que las evaluaciones nacionales e internacionales arrojan datos preocupantes en este rubro (Departamento de Educación Normal, 2006). En él se plantea que el propósito de la IE educativa es orientar la promoción de la innovación académica. Entre sus acciones se encuentran integrar un grupo colegiado consultivo para la IE, la formación permanente de investigadores, establecer las academias de investigación educativa, evaluar los procesos de la IE, seguimiento de egresados, intercambio con otras instituciones y la divulgación de la investigación. Estos programas son comunes en el devenir de la administración de la IE, a veces funcionando de forma intermitente, pero con similares acciones e intenciones.

La investigación educativa en la ENEF

Como un ejemplo del proceso recorrido del ejercicio de la investigación educativa en una institución educativa en educación física del Estado de México, se presenta la evolución vivida en la ENEF.

A lo largo del decenio 1992-2002, en la ENEF se han producido los 18 escritos, entre los cuales encontramos investigaciones con trabajo empírico, estudios documentales y reflexiones sustentadas y argumentadas. A continuación presentamos su proceso y algunas de las características de este periodo: Algunos de los títulos de las investigaciones fueron:

- *Evaluación de la aptitud física en niños de 6-15 años de edad mediante pruebas de terreno y elaboración de tablas de referencia, en la ENEF 1996.*
- *Devenir de la función de investigación en la escuela normal de educación física.*
- *Evaluación del perfil de ingreso de los futuros licenciados en educación física.*

Estos trabajos han sido publicados en las revistas institucionales como artículos y resúmenes de investigación; 10 son de pedagogía; 6, de la perspectiva de la educación física-biomédica: 1 de educación física-deporte y otro más de la psicopedagogía. Esto nos indica también el origen de la formación (pedagogos) de los investigadores de las mismas y también la presencia del personal por áreas de formación en la ENEF.

Las tesis de licenciatura como apoyo a la investigación educativa en educación física

La ENEF inició sus labores en 1988. Su currícula fue diseñada para las licenciaturas en educación física y en entrenamiento deportivo. En esta intención curricular aparecía el propósito de titular egresados a partir de los resultados de un eje de formación social orientado a la investigación y compuesto por cuatro materias de investigación (GEM, 1987). La ENEF trabajó con dos modalidades escolares aplicando el mismo plan de estudios: los sistemas escolarizado y semiescolarizado (éste se canceló en 2002, se cursaba en tres años y sólo asistían los sábados y en vacaciones). Para efectos del análisis presente, se tratarán de forma integrada.

En la currícula se describía que en los grados tercero y cuarto: se cursaran cuatro materias de investigación (Investigación I, II, III y IV) las cuales llevaban a los alumnos por temas como la epistemología; las corrientes metodológicas, el proyecto y las técnicas de investigación; la estructuración del aparato crítico; la investigación documental; el trabajo de campo; el análisis de datos, la elaboración de un reporte de investigación, etcétera. La intención de estos temas era que los alumnos se formaran en la investigación y realizaran la construcción de un trabajo de tesis para obtener, de forma inmediata a su egreso, el título de licenciados en educación física o entrenamiento deportivo (GEM, 1987).

Esta intención curricular no retomaba las diferentes opciones que los egresados de una escuela normal estatal tenían para titularse; entre ellas: tesis, tesis memoria, proyecto de investigación y desarrollo y examen de áreas básicas (GEM, 1987). En la ENEF sólo se aceptaba la tesis o el trabajo de investigación y desarrollo.

En la intención de los actores escolares se encontraba la creencia de que si se era muy exigente en la calidad de los trabajos de titulación, la

institución lograría un reconocimiento nacional de escuela de calidad. Esto se refuerza por el discurso de los directivos, de que los alumnos debían presentar trabajos extraordinarios, muy innovadores y de gran creatividad. Esto, junto con los problemas en la formación,⁴⁸ provocó que en 1992, cuando egresó la primera generación de licenciados en educación física y de entrenadores deportivos, ningún egresado lograra presentar su examen profesional. Así, el proceso de la titulación en la ENEF puede dividirse en cuatro periodos:

Primer periodo: inicio difícil en 1992

Ante la baja eficiencia terminal que presentaban las escuelas normales estatales, el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) y el Gobierno Estatal, decidieron facilitar los procesos de titulación para los licenciados en educación. Es así como instrumentan el denominado Programa Emergente de Titulación en el ciclo escolar 1992-1993. Consistía en una serie de facilidades administrativas para inscribirse al proceso de titulación, asesorías especiales y una reducción de costos, todo ello sin contravenir lo indicado por el Reglamento vigente (GEM, 1977). Así, en la ENEF se inició el proceso de titulación, logrando en ello 84 titulados en 1993. Todos los trabajos de titulación fueron obras pedagógicas en modalidades como manuales, antologías, memorias e informes de trabajo docente, cuyo nivel de reflexión y de desarrollo de la investigación era aún escaso.

Segundo periodo: política de restricción de 1994 a 1998

Después del programa emergente, se promovió nuevamente la política del rigor en la titulación en la ENEF, se exigía un producto de trabajo de investigación y amplias reflexiones (aunque se observaron algunas excepciones) para aprobar la realización de un examen profesional.

Por ello en los años 1994, 1995, 1996, y 1997, el número de titulados fue muy escaso. Sin embargo es de señalar que en 1995 se presentó el primer trabajo de investigación del ahora maestro Eduardo Gómez Gómez, con el título “La proporcionalidad corporal óptima para la práctica del tae-kwon do y el judo por su manifestación poblacional en las generaciones 92, 93 y 94 de la ENEF”, Asimismo, en los meses y años posteriores se presentaron los trabajos de investigación y tesis cuyos títulos anotamos a continuación:

⁴⁸ En la ENEF, los docentes constantemente refieren las enormes dificultades que presentan los alumnos para la lectura y la escritura.

- Creación de una escuela municipal de atletismo para una población 8-10 años.
- Aporte energético de carbohidratos en la actividad de un voleibolista en periodo preparatorio (de 20 años de edad).
- Educación física poli funcional vs. cultura somática de la sociedad industrial actual.
- Efectos de la alimentación y de la educación física en el crecimiento del alumno preescolar.

De 128 egresados que se presentaron a examen profesional, sólo 17 eligieron trabajo de investigación o tesis. Esto indica que existen posibilidades para desarrollar procesos investigativos serios en la ENEF, aunque se reconoce que no todos los egresados logran las habilidades para enfrentar este reto.

Tercer periodo: apertura emergente de 1998 a 1999

Esta creencia y práctica del rigor se mantuvo hasta 1998, cuando un equipo de docentes propuso aumentar la intensidad de la titulación y no obstruir el desarrollo profesional de los egresados. Con miras a desarrollar un programa de posgrado, convencieron a los directivos de la necesidad de flexibilizar las creencias por el bien del proyecto de crecimiento de la ENEF y la creación de mejores condiciones para el proyecto de posgrado.

Esto se correspondió con la idea que impactó el concepto de eficiencia de las escuelas de educación superior a partir de su índice de titulación. Por ello muchas escuelas se dieron a la tarea de titular a sus egresados bajo diferentes opciones, entre ellas la UAEM con la opción de examen de conocimientos, la Universidad del Valle de México con la de excelencia académica consistente en otorgar el título a todo el egresado que logre el mínimo de 9.0 de promedio en la carrera.

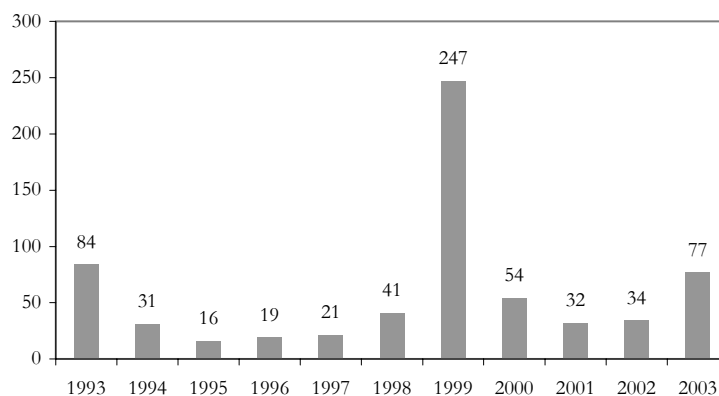
En 1988 inició el agresivo Programa Estratégico de Titulación. Se dirigieron muchos esfuerzos para la titulación de egresados, aunque algunos docentes (los que defendían la tradición institucional) no estaban de acuerdo. De tal modo, se realizó el esfuerzo, se buscó apoyo en los propios docentes de educación física (tutores) que destacaron con sus trabajos de titulación, ellos ofrecían asesoría a los pasantes, en lugares cercanos a sus escuelas de trabajo, les apoyaban en la construcción de la obra y les ayudaban a preparar la defensa de la misma. A su vez, la ENEF citaba, cada tres semanas, a estos tutores para asesorarlos.

En ese año se titularon, con las formas que ya se trabajaban en la escuela, dando como resultado la presentación de 21 trabajos de investigación, 5 memorias y 15 obras pedagógicas.

Los resultados de este programa se manifestaron en 1999, cuando la opción más promovida fue la memoria con 174 trabajos; le siguieron 39 obras pedagógicas, 31 trabajos de investigación y 3 tesis.

Este proceso se correspondió con el de eficientismo escolar a nivel estatal, donde las autoridades promovían que los profesores pasantes se titularan. El sindicato de maestros estatal también presionó al gobierno para que abrieran opciones variadas para ello gestionando facilidades académicas a los pasantes y simplificación de los trámites administrativos.

GRÁFICA 1
EGRESADOS TITULADOS POR AÑO



Cuarto periodo: normalización, de 2000 a 2003

Reconociendo el gran problema de titulación de las 36 escuelas normales estatales, el SMSEM y las autoridades educativas estatales en el 2002, crearon otro programa emergente de titulación. Consistió en asignar horas extras a docentes de las propias escuelas normales estatales para asesorar a los pasantes y simplificar los trámites administrativos para la titulación. Como resultado de ello, en la ENEF se tituló una tercera parte de los egresados que aún se encontraban como pasantes. Este programa se mantuvo por dos ciclos escolares consecutivos (2002-2003 y 2003-2004).

Complementando este programa, en 2000 se estableció en la ENEF el de "Investigación, Titulación y Servicio Social". Éste consistía en apoyar a

los alumnos de octavo semestre de la licenciatura a que en la materia de Investigación IV, realizaran su trabajo de titulación, sobre todo obras pedagógicas o tesis. Asimismo, se les apoyaba para realizar el servicio social en escuelas u oficinas cercanas. Se buscaba que los alumnos presentaran su trabajo de titulación en algunos casos el mismo día de su ceremonia de egreso.

El producto de este periodo fue una normalización en la titulación de 48 titulados en los cuatro años del periodo (2000-2003).

Resultados de los esfuerzos

Para 2004⁴⁹ había con 939 titulados de los mil 560 egresados en la ENEF, lo que indica una alta eficiencia terminal (60%) y señala la efectividad de los programas emergentes de titulación y los esfuerzos institucionales por titular a los egresados (ver anexo 1).

A partir de la reforma a la educación normal, en 1997; a preescolar, en 1998; a la secundaria, en 1999 y la de educación física, en 2002, la forma de titulación ha cambiado. En lugar de las opciones tesis, proyecto de investigación, memoria, obra pedagógica, etc.; ahora sólo se existe la de ensayo, que es un escrito libre, reflexivo y analítico de la práctica docente que realizan los alumnos en su último grado de formación. Este ensayo analítico se realiza en el cuarto grado de la licenciatura y no tiene antecedentes de perspectivas metodológicas tratadas en la currícula (SEP, 2002). La opción metodológica se orienta hacia el paradigma cualitativo sin opción de elección por parte de los alumnos. En el ensayo no se solicita una reflexión metodológica y el conocimiento se construye a partir de las experiencias de los alumnos y el acuerdo de los actores educativos sobre el tema tratado (SEP, 2005).

Esto nos obliga a reflexionar sobre el futuro de la investigación en el normalismo. El hecho de que la metodología de la investigación ya no sea objeto de estudio en la licenciatura en educación, que los ensayos no requieran de una reflexión sobre las formas de acercarse al conocimiento, que no se vea en la opinión la vulnerabilidad del proceso de acercamiento al conocimiento, nos hace pensar en un serio proceso de alejamiento del normalismo de la reflexión científica en sus diferentes vertientes.

En el plan de estudios 1987 ENEF, existían cuatro cursos de investigación, los cuales eran insuficientes para lograr que los alumnos desarrollaran un trabajo de investigación. Aunque en el hecho de no lograrlo, considera-

⁴⁹ En 2006 se cuenta con 946 titulados.

mos que participan otros factores como: el escaso interés de los alumnos por la lectura, sus deficiencias en la redacción, su desinterés por la materia “teórica” de la investigación y la nula utilidad que, según ellos, observan en materia de corte social. En el plan de estudios 2002 de la reforma a la educación normal, no existe una sola materia relacionada con la metodología de la investigación, sin embargo se argumenta que las diferentes materias de deben formar al alumno en técnicas de observación, análisis de observaciones, localización de categorías y establecimiento de conjeturas fundadas. De acuerdo con los resultados logrados en la primera generación de la propuesta curricular de la reforma, esto no se obtuvo y los alumnos sólo logran realizar observaciones e interpretaciones desde el sentido común y el establecimiento de generalizaciones con escaso fundamento teórico.

Los ensayos producto de la licenciatura aún presentan deficiencias de reflexiones fundadas, de preguntas novedosas y creativas (la mayoría repite los temas de las lecturas realizadas en la licenciatura), no sabrían reconocer nuevos campos de análisis en sus conclusiones (las normas tampoco lo solicitan), los diarios de campo en que fundamentan sus conjeturas no están elaborados con criterios de reflexión histórica, existe una escasa conceptualización, metodológicamente existen ausencias de la coherencia teórica de sus reflexiones, no dudan de sus formas de interpretación, lo que sí logran es una contextualización social del tema y un compromiso con la docencia que expresan en sus escritos, aunque presentan deficiencias en la ubicación pedagógica de sus conjeturas (corriente pedagógica en la que se inscriben). Estas deficiencias pudieran deberse a un currículum que no orienta a los alumnos a reflexionar las formas de construcción del conocimiento y de un proceso de titulación que no exige la reflexión metodológica y teórica sobre los objetos de estudio o problemas tratados.

Ante ello surgen interrogantes relacionadas con la metodología de la investigación como las siguientes: ¿Qué lugar ha de tomar la reflexión metodológica en la formación de los licenciados en educación? ¿Hemos de encontrar una mejoría de la calidad educativa a partir de la reorientación en la titulación de la reforma a la educación normal? ¿Qué consecuencias y adaptaciones se han de dar en los programas de posgrado a partir de esta ausencia metodológica en el nivel de licenciatura? ¿Qué relación tienen estos procesos de reorientación de la cultura de investigación en los docentes con los procesos de globalización y reorientación del capitalismo mundial? ¿Cuál es el proyecto de nación que en México se ha adoptado en cuanto a la creación de conocimiento? ¿Qué rol se le asigna a la educación normal dentro del proyecto de creación, recuperación y difusión del conocimiento en México?

Finalmente, con este escrito no se desea argumentar que la reforma a la educación normal en la licenciatura en educación física presente deficiencias, sino que la forma de operar de la titulación orienta a la conformación de un perfil de egreso donde la investigación educativa ha sido reducida a una reflexión polisémica e individualizada sobre la práctica docente donde el consenso, a través del sentido común, ha estado privando, donde la contextualización histórica y en la doctrina pedagógica está ausente.

El posgrado como opción a la investigación educativa

Ante este difícil panorama, los investigadores educativos en el área de la educación física encuentran que la posibilidad de realizar esta actividad al interior de la Escuela Normal de Educación Física (que es la que en el ámbito estatal se propone realizar esta actividad) y con ello promover la construcción de nuevas teorías y explicaciones de su área, es a través de los estudios de posgrado; en la educación física, éstos son recientes, sobre todo en zonas fuera de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

En la ENEF, en 2000 se inició el programa de especialización en práctica docente en el campo de la educación física, después de 10 años de estar presentado diferentes proyectos de especialización y maestría a las autoridades educativas estatales, sin lograr la aprobación.

Una primera explicación de la dificultad de este proceso se considera que ha sido la visión de las autoridades sobre las escuelas normales como formadoras de licenciados en educación. Esta visión de instituciones de educación superior de segunda, marca a las escuelas normales. Son varios los factores que inciden en esta percepción: su reciente ingreso al nivel (en 1984), personal poco actualizado, bibliotecas sin acervos y sin desarrollo en las funciones sustantivas propias de las instituciones de educación superior de investigación y extensión o servicios.

Dentro del proceso de creación de estudios de posgrado participa la Escuela Normal de Educación Física, compartiendo los beneficios y problemas que genera la creación de estudios de tercer nivel en condiciones precarias.

En relación con el crecimiento del posgrado en México en la última década, Moreno (2003) refiere:

El análisis de la oferta educativa de educación superior en México permite percibir que el crecimiento más dinámico en la última década es el del posgrado, porque éste se dio con intensidad y características similares a las que en su momento tuvo la expansión del nivel licenciatura en la década de

los años 70: en respuesta a la presión de los demandantes, sin contar con plantas docentes suficientes y sólidamente preparadas, en algunos casos improvisando programas e instituciones para ofertarlos.

El fenómeno de crecimiento del posgrado se observa tardíamente en el área de la educación física, sin embargo no se logró la masificación como en otras del terreno educativo y, más aún, está en peligro su existencia. Aunque Moreno (2003) afirma que la expansión ocurrió de esa manera y es previsible que la demanda por estudios de posgrado continúe creciendo, sobre todo como consecuencia de una política nacional que exige a las instituciones de educación superior que sus académicos tengan este grado y que vincula el cumplimiento progresivo de esa condición al otorgamiento de ciertos apoyos presupuestales. Por otra parte, también es un hecho que los recién egresados de licenciatura aspiran cada vez más rápidamente a un posgrado y esto puede asociarse a una conjugación de factores como: falta de plazas de trabajo para incorporarse al término de su carrera,⁵⁰ aumento de requisitos para concursar por los pocos espacios laborales disponibles e, incluso, la posibilidad de acceder a becas como estudiantes de posgrado y contar así con una fuente temporal de ingresos.

Lo cierto es que en los años de existencia de la especialización en práctica docente en el área de educación física, la matrícula cada día es más baja y a la segunda generación de la maestría en educación física con especialidad en recreación e iniciación deportiva, que se ofertó en la ENEF, se presentaron muy pocos demandantes; sólo logró 36 aspirantes, de los cuales se aceptaron a 26 (cuadro 1).

Pérez, Aguilar y Nájera (2003) plantean que en el contexto de la política educativa se entiende a la formación, como un programa de estudios dirigidos a satisfacer diversos intereses en los profesionales quienes, mediante la acreditación de los requisitos establecidos, obtienen el certificado o título correspondiente. La política de formación de profesores está ligada con una estrategia de profesionalización, cuyo propósito es avanzar en el proceso de reconocimiento de la docencia como una actividad profesional, lo que ha implicado la acreditación de mayores niveles de escolarización y la obtención de un grado, particularmente a través de la licenciatura, y un incremento de los estudios de posgrado, en especial de maestría.

⁵⁰ En el Estado de México, después de que durante 30 años, el gobierno estatal les contrataba en una plaza docente al egresar de la escuela normal (36 normales estatales y aproximadamente dos mil alumnos por generación), en 2006 sólo se contrató un 50% de la generación egresada (previo examen de conocimientos).

CUADRO 1
DESARROLLO DE LA DEMANDA Y EGRESO
DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN LA ENEF

Opción	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006	
	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E*
Especialización en práctica docente en el campo de la educación física.	22	22	40	30	16	8	24	24		
Maestría en educación física con dos especialidades: Recreación e iniciación deportiva							80	49		36 (26 aceptados)

* D: demanda, E: egreso.

Estos programas han impactado a la actividad de la investigación. Hemos de precisar que son los alumnos egresados de la especialización en práctica docente en el campo de la educación física, quienes para obtener su certificado y diploma deben presentar un proyecto de investigación, avalado por el docente de la asignatura y defenderlo ante un cuerpo de sinodales. Ello ha permitido abrir el campo de la investigación en educación física, aunque sólo se presenten diseños de investigaciones. Por ello desde de 2002 se cuenta con proyectos de investigación de importante desarrollo teórico en el área de educación física en la ENEF, haciendo un total de 84 proyectos. Los títulos de algunos de estos proyectos son:

- El lenguaje no verbal en la clase de educación física en la escuela primaria.
- Las competencias profesionales de los educadores físicos del valle de Toluca.
- Identidad del promotor de educación física.
- La intervención de la educación física en el desarrollo de la personalidad infantil.
- Aprendizaje significativo y estrategias en educación física.
- Conceptualización de la educación física un asunto de género entre jóvenes hombres y jóvenes mujeres.

Por otra parte, existen los trabajos de investigación de los egresados de maestría, los cuales serán presentados hasta 2007. Estos son un total de 11

documentos que actualmente se encuentran en revisión y corrección. Algunos de los títulos son:

- Mejoramiento de las habilidades motrices básica por medio de actividades físico-recreativas en alumnos de quinto grado de primaria.
- Las actividades recreativas: una alternativa para su utilización en el proceso escolar.
- Los mosaicos y murales humanos como recurso recreativo-formativo en adolescentes de 15 a 16 años de la ciudad de Toluca.

Estos programas de especialización y maestría son una importante fuente de proyectos de investigación que, adecuadamente orientados por líneas de desarrollo, pueden convertirse en verdaderos productores y difusores de la investigación, consolidando el campo devastado de la IE en el área de educación física, deporte y recreación en México. Esto está comprobado en la experiencia que la Escuela Normal de Educación Física ha vivido, donde se cuenta con 84 proyectos de investigación y 11 trabajos concluidos.

Conclusión

El panorama en que se realiza la investigación educativa en el área de educación física en el Estado de México se puede resumir en cuatro aspectos: *a)* una política de restricción del gasto público en la actividad; *b)* procesos de centralización académico-administrativa; *c)* la introducción, cada vez más firme, de procesos de evaluación de “productos” de las actividades en investigación; y *d)* el establecimiento de un ámbito de conflicto entre actores educativos (académicos minusvaluados, estructuras políticas confrontadas y autoridades educativas con escasos espacios de decisión, actores educativos con pocas ideas sobre un rumbo propio, sociedad civil demandante y alumnos preocupados por un futuro sin muchas esperanzas).

Asimismo encontramos, que en la condición de la investigación educativa de los noventa e inicios del siglo XXI, los siguientes obstáculos y oportunidades para la realización de investigación educativa en las escuelas normales, los cuales comparte la investigación en el área de la Corporeidad, Movimiento y Educación Física.

Obstáculos:

- Inexistencia de infraestructura académica y administrativa para la operación de proyectos de investigación.

- Carencia de formación de recursos humanos para la práctica de la investigación educativa, generalmente es un proceso de autoformación, la cual es poco alentada.
- Recursos materiales muy escasos y con alta variabilidad. En algunas instituciones existen apoyos como acceso a una base de datos y biblioteca, en otras sólo existen bibliotecas propias para formación de licenciados.
- Inexistencia de una red de intercambio interinstitucional, de apoyo entre investigadores, para compartir recursos en el proceso de investigación. Esta condición la padecen las escuelas normales, quienes generalmente están aisladas de universidades e institutos tecnológicos.
- Interés exacerbado en obtener resultados de investigación que sean útiles para la planeación y la obtención de mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.
- Preocupación constante por obtener buenos resultados en las evaluaciones de alumnos que se realizan a nivel nacional y estatal.
- Escasos recursos humanos para la investigación educativa. Aunque existen 374 plazas de investigador educativo en el Estado de México, sólo 61 realizan investigación (16%), las demás se distribuyen en funciones de docencia, extensión y administración.
- Alta movilidad del personal que atiende la función de investigación. Es común que un investigador educativo en una escuela normal, un ciclo escolar realice la función de administración, y en el siguiente la de investigación, lo cual no permite la profundización y continuidad de temáticas.
- Inexistencia de bases de datos estatales sobre las investigaciones realizadas que evite la duplicación de tratamientos temáticos.
- Ausencia de recursos para financiar investigaciones que requieran consulta de bases de datos nacionales e internacionales, adquisición de bibliografía o compra de equipo especializado.
- Desaparición de materias relacionadas con investigación educativa del currículum de los licenciados en educación (Reformas a la Educación Normal, 2002), suprimiendo temáticas sobre la construcción del conocimiento, epistemología, proyectos de investigación, técnicas de investigación documental y de campo, construcción de estados del arte, etc. Esta condición nos presenta un futuro inmediato donde la investigación educativa desaparece del lenguaje docente en educación básica.
- Ausencia de las condiciones institucionales y profesionales de los investigadores en las escuelas normales para competir por recursos financieros que ofrecen organismos nacionales como el CONACyT.

- Establecimiento de evaluaciones punitivas sobre los productos de la investigación y sobre el ejercicio de la función en las escuelas normales.

Oportunidades:

- Existe una conciencia estatal y nacional entre los investigadores sobre la necesidad de crear redes de investigación.
- Realización de esfuerzos por parte de las autoridades educativas estatales para el establecimiento de líneas prioritarias para la investigación educativa en las escuelas normales, donde existe la apertura a estudios instrumentales disciplinarios.
- Ampliación de la oferta de estudios de posgrado donde se tratan los temas de investigación en sus diferentes acepciones.
- En este panorama la investigación para la educación física tiene una gran oportunidad en los programas de posgrado, los cuales requieren apoyos importantes para mejorar la calidad del servicio y apuntalar el crecimiento de la investigación educativa en el Estado de México.

ANEXO 1
CUADRO DE TITULACIÓN. ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA
“GENERAL IGNACIO M. BETETA”. SISTEMA ESCOLARIZADO Y
SEMIESCOLARIZADO

Año	Egresados	Titulados hasta 2004	Acumulado de egresados	Acumulado de titulados
1992	77	59	77	59
1993	115	90	192	149
1994	76	45	268	194
1995	142	84	410	278
1996	135	85	545	363
1997	134	65	679	428
1998	205	126	884	554
1999	198	112	1082	666
2000	218	127	1300	793
2001	111	75	1411	868
2002	59	40	1470	908
2003	37	13	1507	921
2004	53	18	1560	939

Opciones de titulación de las licenciaturas formadoras de docentes de educación física en Jalisco, la ESEF-Jal y la LCFYD de la UdeG

Hilde Eliazer Aquino López y María Luisa Gómez García

Introducción

Tal como lo registran las fuentes consultadas, la formación en Escuelas de Educación Física en Jalisco inició con la creación, en 1978, de la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco (ESEFAL-Jal) y, en 1982, con la licenciatura en cultura física y deportes que ofrece la Universidad de Guadalajara. En este documento se presenta una breve síntesis sobre las modalidades de titulación en esas instituciones.

La Escuela Superior de Educación Física de Jalisco

Desde su fundación, esta institución ha planteado su interés por mejorar los servicios que se proporcionan a la comunidad en el área de la educación física. Por tanto, fue diseñada para formar licenciados en educación física y con el objeto de mejorar el ejercicio profesional de los educadores que ya estaban en servicio. La licenciatura se ofrece tanto en modalidad escolarizada como semi-escolarizada, para atender a egresados de bachillerato y a los profesores en servicio que no cuentan con la formación en el área.

Asimismo, se enfatiza en una formación multidisciplinaria de los docentes que impacte en la preparación integral de los alumnos, a través del trabajo corporal en conjunción con las actividades recreativas y la preservación de las tradiciones y costumbres de la región.

Investigación

La investigación en la ESEFAL-JAL es concebida como un proceso social que permite modificar la realidad mediante la transformación del conocimiento. Las tareas de investigación en esta institución se impulsan especialmente a partir de 1994, cuando se crean plazas de investigadores.

La titulación como indicador de eficiencia terminal

Para esta institución el proceso de titulación es considerado como el último eslabón de un proceso de formación profesional que implica el reconoci-

miento a un profundo esfuerzo personal, institucional y social. La propuesta de titulación de la ESEFAL-Jal se rige por la normatividad vigente y dispuesta por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, la Dirección General de Normatividad y demás derivadas de la propia Secretaría de Educación Jalisco.

En los programas de titulación anteriores al plan 2002, para obtener el título de licenciado en educación física y recreación, el interesado debe cumplir con los siguientes requisitos:

- Haber acreditado en su totalidad los estudios de licenciatura.
- Haber realizado el servicio social conforme con las normas establecidas.
- Elaborar un documento recepcional, producto de una investigación educativa.
- Obtener el dictamen aprobatorio del documento recepcional, en cualquiera de sus opciones.
- Aprobar el examen profesional.

En síntesis, dicho documento deberá tener las siguientes características:

- Estar sustentado en un problema educativo
- Atender a los niveles de formación, considerando que es una licenciatura en Educación Física
- El tema a abordar deberá estar relacionado con la propia formación del alumno de la ESEF.

El documento recepcional ha de ser producto de investigaciones derivadas de tareas realizadas durante la formación curricular o ligado con el desarrollo de trabajos educativos o socioeducativos en beneficio de la comunidad, podrá elegirse entre las ocho opciones que están aprobadas en la institución:

Tesis:

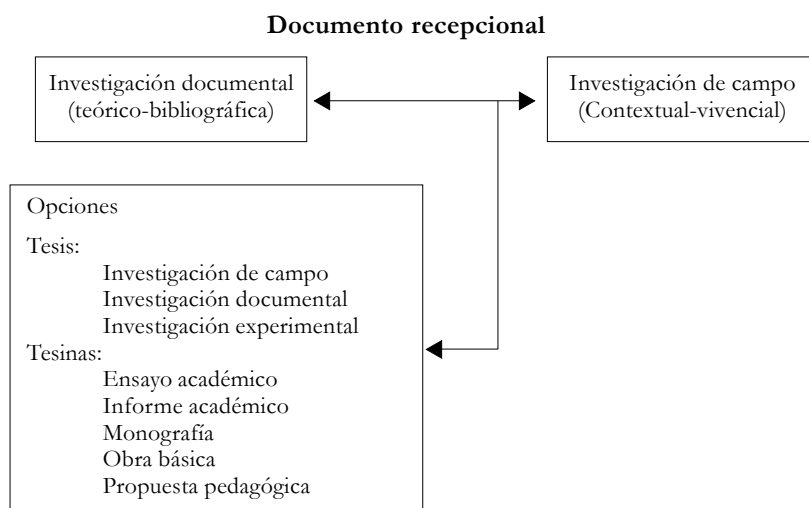
Investigación de campo
Investigación documental
Investigación experimental

Tesinas:

Ensayo académico
Informe académico
Monografía
Obra básica
Propuesta pedagógica

En lo que se refiere a cómo se plantean los diferentes paradigmas que sustentan la investigación a realizar, existen las siguientes opciones de trabajo que son conceptualizadas a partir de la afirmación:

Todo documento recepcional deberá estar cimentado en una investigación tanto documental como de campo, donde se demuestre la existencia real de un problema educativo, desde la perspectiva teórica como contextual: esto lleva a realizar un estudio de campo por muestreo (excepto en las opciones de investigación de campo y experimental que deben tener un trabajo minucioso al respecto) en el fenómeno que se estudia, se puede realizar en un universo pequeño hablese de una o más escuelas (ESEF JAL, *Opciones de titulación...*, p. 9).



La normatividad incluye instructivos para la elaboración del documento recepcional en cada una de las distintas opciones referidas. Asimismo, tal como puede observarse en el esquema de las distintas opciones de titulación, el diseño de investigación en la ESEFAL Jal se construye de manera dicotómica, que parece derivarse de las dos grandes tradiciones filosóficas: idealismo *vs* realismo:

Investigación documental *vs* Investigación de campo
(Teórico-bibliográfica) (Contextual-vivencial)

La investigación documental es definida como:

La investigación documental es una alternativa de investigación que tiene por objeto indagar un determinado aspecto de la realidad, apoyándose en el material documental ya sea oficial, legal, político, científico, estadístico, deportivo y/o cultural (ESEF JAL, *Opciones de titulación...*, p. 13).

Forman parte de la investigación documental todas las tesinas que, básicamente, se constituyen como reflexiones documentadas sobre un problema educativo específico y desde la propia formación del alumno de la ESEF.

En la investigación de campo “se reúne la información necesaria recurriendo básicamente al contacto directo con los hechos o fenómenos que se encuentran en estudio” (ESEF JAL, *Opciones de titulación...*, p. 22). En este caso, se considera que dado que los hechos que se estudian están ocurriendo de una manera ajena al investigador, el estudio ha de ser descriptivo.

Además de los diseños de investigación documental y de campo, en las modalidades para tesis se incluye la de investigación experimental, que se sustenta en el paradigma positivista y es definida como aquella en la que “el investigador introduzca cambio de manera controlada y sistemática en los fenómenos, para conocer los efectos que éstos producen en la variable dependiente” (ESEF JAL, *Opciones de titulación...*, p. 22).

En el plan de estudios 2002 del programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales editado por la SEP, para la licenciatura en Educación Física, se puntualiza que el documento recepcional se desarrollará a partir de la elaboración de una propuesta de auto-intervención a la práctica docente en educación básica, cuya finalidad se resume en perfeccionar las competencias didácticas del estudiante de la licenciatura.

Para la propuesta de intervención se solicita que contenga los siguientes puntos metodológicos: propósitos, secuencia de actividades, instrumentos de evaluación, recursos y/o materiales y conclusiones. Las conclusiones de la propuesta se utilizarán en la elaboración del documento recepcional. Este producto confirma la tendencia formativa de las escuelas normales hacia la profesionalización más que a la formación para la investigación de los futuros licenciados en educación.

En síntesis, en las modalidades de titulación anteriores al plan 2002 que ofrece la ESEF-JAL y los distintos diseños de investigación conviven distintos paradigmas, sin embargo en el plan 2002 se enfatiza la investigación empírica intencionada a la auto-intervención de la práctica docente.

La licenciatura en Cultura física y deportes
de la Universidad de Guadalajara

La misión de la licenciatura en Cultura física y deportes de la Universidad de Guadalajara fue: formar recursos humanos de las más alta calidad en cultura física y deportes que se distingan por su permanente proceso de desarrollo, para generar y difundir el conocimiento, ejerciendo su profe-

sión con responsabilidad y trabajo en equipo, en beneficio de la salud individual y colectiva. Originalmente, la orientación fue de corte deportivo, sin embargo, se ha ido modificando curricularmente con base en estudios de seguimiento de egresados. El cambio más significativo es la instauración de cuatro especializaciones: Educación física, Entrenamiento deportivo, Actividad física y salud y Gestión de la actividad física. Asimismo, el currículum de la licenciatura forma para la investigación a través del curso de Metodología de la investigación.

Las funciones de investigación son realizadas en la Coordinación de Investigación, conformada por siete investigadores que cuentan con estímulos económicos por la producción alcanzada.

Respecto de las modalidades de titulación, la licenciatura ofrece, desde 1987, la presentación de un informe de prácticas profesionales, como una alternativa ante perspectivas monolíticas y exclusivamente descriptivas de la realidad profesional. Desde este punto de vista, este informe se inscribe en el paradigma interpretativo porque trabaja con datos cualitativos, con técnicas de recolección abiertas (como historias de vida, sociogramas, autorregistros, diarios de campo, etc.) y con un proceso de interpretación subjetivo, donde el investigador reflexiona y replantea su ejercicio profesional:

[...] se vislumbra al informe de prácticas profesionales como el recurso óptimo para cumplir una tarea comprometida: ser sujeto y objeto de una reflexión que tiene como fin primordial generar conocimiento a partir de las experiencias, a la par de reconocer fortalezas y detectar debilidades para que con una visión renovada esta acción se pueda proyectar hacia una superación profesional (UdeG, *Informe de prácticas profesionales*, p. 11).

El egresado, entonces, se reconoce como un profesionista en proceso de desarrollo luego de su formación básica y reflexiona sobre la necesidad de una mejora profesional en forma autogestiva.

Por otra parte, el informe de prácticas profesionales ha permitido recuperar las experiencias sociales a las que se enfrenta el egresado con la posibilidad de implementar posteriores modificaciones curriculares.

En este sentido, se transita de un paradigma interpretativo a uno crítico, por el hecho de recuperar conocimiento y convertirlo en referente clave para propiciar ajustes en los contenidos de materias como Sociología, Didáctica y Pedagogía de la educación física y de otras asignaturas básicas de la carrera de Cultura física y deporte, que dan cuenta de una transformación o mejoramiento de los individuos implicados.

Con la inclusión de esta nueva modalidad de titulación, el porcentaje de eficiencia terminal de la licenciatura se ha incrementado significativamente, frente a la preferencia centrada prioritariamente en la realización de tesis.

Cabe apuntar que el documento señala otras posibilidades de titulación en las que, sin embargo, no abunda: promedio, excelencia académica, tesis, tesina, informe de prácticas profesionales, paquete didáctico, propuesta pedagógica, guía comentada ilustrada, diseño o rediseño de equipo, maestría.

Desde esta comparación entre los productos recepcionales de cada una de las instituciones formadoras de licenciados en educación física, se puede afirmar que los procesos y documentos propuestos para finalizar con el trámite formativo que culmina con la titulación del estudiante, tiene una repercusión en la ausencia o escasa producción de investigaciones en estas áreas. Paradójicamente, por un lado, se aumenta el índice de titulación y de eficiencia terminal de la institución, lo que podría repercutir en la asignación de más recursos para la investigación; mientras que, por el otro, implica una disminución en la producción de investigaciones.

También es coincidente que en ambas licenciaturas los productos terminales se intencionan por la recuperación de la propia práctica docente. El desarrollo de un proceso de registro que podría concretarse en una investigación aplicada, pero que corre el riesgo de quedarse únicamente en un acopio de información.

Políticas de investigación educativa en Baja California

Arturo Guerrero Soto⁵¹

En Baja California podemos decir que en el área del movimiento existen esfuerzos aislados de investigación, sin embargo, el panorama general educativo es triste, la investigación es poca o nula, debido a que no se le ha dado la importancia que se requiere para hacer del área de educación física y deporte un campo de desarrollo educativo.

La investigación carece de un trabajo de construcción teórica, los avances y constructos pedagógicos encontrados son realizados por esfuerzos

⁵¹ Arturo Guerrero Soto es profesor y licenciado en Educación física, maestro en Pedagogía y doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente labora como Jefe de Sector de Educación Física en Baja California y es coordinador del estado de conocimiento en la región norte del país.

individuales. En esta área no existen líneas teórico-metodológicas dominantes, la profesionalización de los investigadores es incipiente, se denotan algunos esfuerzos por constituir grupos de investigación que puedan motivar el interés de los maestros hacia la investigación.

Una característica que es causa y efecto del estado de la investigación de la educación física y deporte en Baja California es que no hay departamentos de investigación, ni existe comunicación entre autoridades del Sistema Educativo Estatal y potenciales investigadores; las posibilidades de apertura son pocas y la discusión al respecto es nula.

No existen escuelas formadoras de educación física que se haya responsabilizado de la función de investigar, sólo se han dedicado a medio formar docentes. Se desconoce la historia de las escuelas formadoras, se está haciendo un esfuerzo por recuperar esa información, ya que de las cinco escuelas existentes sólo sobrevive una, es decir han cerrado su matrícula por falta de condiciones y recursos humanos y financieros.

Los trabajos de tesis de licenciaturas realizados en estas escuelas formadoras no fue posible localizarlos ya que no existen bancos de datos, ni listados al respecto; como consecuencia, no han impactado en nada a la investigación educativa de la educación física y los otros campos del movimiento.

Los posgrados existentes en Baja California son en las áreas de las ciencias de la educación, la mayoría de los compañeros que cursan una maestría no se titulan, motivo por el cual no hay producción de investigaciones, o si se titulan abordan otros ámbitos de la educación.

Otra causa de que no exista información es la vertiginosa carrera del docente por obtener documentos escritos que avalen su profesionalización, sin realmente importarle el conocimiento que se adquiere, y esto ha propiciado un hoyo negro en el conocimiento de la educación física. A esto se aúna el hecho de que son muchos los maestros que han emigrado a realizar estudios de licenciatura y posgrado en escuelas de educación física de verano en el estado de Tamaulipas; a la fecha no hay productos de investigación emanados de estos grupos, las razones son obvias y sobran explicaciones.

Finalmente, una actitud que hay que resaltar es que la investigación no es percibida como un área de oportunidad para el desarrollo educativo del área; muy a pesar de esto, y siendo muy positivos, creemos que existen trabajos de investigación en el estado de Baja California pero a la fecha no hemos tenido acceso a ellos o son inéditos. El acercamiento que se denota entre algunos maestros ha planteado la necesidad de un trabajo de discusión teórica, propiciando el inicio de un proceso de investigación grupal, a pesar de los múltiples problemas y carencias para realizarlo.

Creemos firmemente que en la medida en que se ha profesionalizado la enseñanza, la investigación empieza a ser una inquietud entre los involucrados en el área, existe interés de diversos individuos en el estado de Baja California por generar conocimiento, sin embargo el problema de la investigación educativa está determinado por el amplio marco político que ha afectado a todos los niveles de educación física en el país y que describe acertadamente el compañero Robertino Albarrán, de la Escuela Normal de Educación Física del Estado de México.

Políticas estatales hacia la investigación en educación física, 1992-2004. El caso de la ESEF del Distrito Federal

María de la Luz Torres Hernández y Macario Molina Ramírez

Introducción

Weiss (2003) comenta, en torno al campo de la investigación educativa en México en el periodo 1993-2001, que ésta se ubica en el contexto académico de la educación superior (ES). Por ello, el análisis sobre la situación de la investigación educativa en el campo de la educación física obliga una revisión sobre el lugar que ésta ha ocupado dentro de dichas instituciones y como ello ha delineado la organización, los recursos, los usos y los productos de investigación en el periodo estudiado.

El desarrollo de la investigación educativa en el país se relaciona con la expansión de la ES en la década de los sesenta, hasta la crisis financiera del 1982, que trajo consigo una recomposición del sistema de educación superior. El repunte de los noventa, debido a la inversión pública en la educación superior tecnológica y la privada en la universitaria (de acuerdo con la ANUIES la matrícula en ES –universitaria, tecnológica, normal y posgrado– aumentó de 1,245,000 inscritos en 1990 a 1,919,000 en 2000 [Weiss, 2003: 849]). Al respecto se ha observado que las políticas del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) han contribuido al fortalecimiento de plantas académicas en ciertas áreas y disciplinas y promovieron un aumento relativo a la investigación; sin embargo: “El impacto de las nuevas políticas –que buscan desde la década de los noventa elevar la calidad de los académicos y promover una nueva cultura de planeación institucional y de rendición de cuentas –en la cultura institucional y en la calidad– está fuertemente matizado por la heterogénea cultura institucional previa” (Weiss, 2003: 849).

En este sentido es primordial hacer notar que la corporeidad, el movimiento y la educación física –al ser campos emergentes, cuyas temáticas han sido limitadamente exploradas por la investigación educativa en México, y particularmente en el Distrito Federal– han desarrollado sus trabajos principalmente en los ámbitos de la educación básica y normal.

Por otro lado, en las escuelas normales de educación física no existe la tradición ligada a la academia ni a la investigación, como es el caso de las universidades; ya que son instituciones creadas para otorgar el servicio docente en las escuelas. Por tanto, la formación de sus egresados se encamina hacia la práctica docente y es hasta 1976 (en el caso de la ESEF), y para el resto de las normales en 1984, que se adscriben a la educación superior. Si bien esto cambia su dependencia orgánica formal no borra su tradición institucional, ni genera automáticamente una base para el desarrollo de la investigación. Eso marca de entrada una diferencia sustancial con este ámbito de trabajo en relación con las universidades e institutos de investigación.

El problema se incrementa en el campo de la educación física debido a que, por la naturaleza de su docencia, generalmente realizada en un patio escolar y a través de actividades físico corporales, subyace la preñoción de que es una actividad eminentemente práctica persistiendo la idea –heredada del pensamiento dualista, muy arraigado en las prácticas educativas en México desde la Colonia– de la separación cuerpo-mente. Bajo esta concepción se han hecho prevalecer los conocimientos del intelecto en detrimento de los corporales, que se siguen prejuiciado como de segundo orden, complementario, o en su caso de nivel “práctico” inmediateista, pragmático, lo cual se entiende y se vive como alejado de la reflexión, el estudio y la investigación científica.

Esta situación se ve reflejada en el limitado desarrollo de una cultura de investigación en el campo de la corporeidad, el movimiento y la educación física y, sobre todo, en las condiciones de trabajo en que se desempeñan las actividades de los docentes. Si bien se les asigna como parte de la ES la práctica de la investigación, esto no se ampara con tiempos, espacios y medios para su desarrollo. Esto sólo ha mejorado en etapas donde la política educativa genera otras expectativas, como durante el periodo vasconcelista o en los años veinte en la escuela de educación física de la Universidad Nacional.

El cuestionamiento que se hace y que sigue en la mesa del debate es si el profesor debe encargarse también de investigar o si es otro sujeto –paradójicamente alejado de la práctica educativa– a quien se le asigne la tarea.

La situación descrita se refleja en el número (estimado en 171) de investigadores educativos inscritos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que considera criterios como la publicación de artículos en revistas arbitradas, libros en editoriales prestigiosas y la exigencia de título de doctorado (últimamente permite equivalencias por productividad). Las ciencias sociales y humanidades sólo tienen 21% de los miembros del SNI y de ellos la investigación educativa ocupa el lugar más bajo. De 9 mil 199 investigadores reconocidos por el SNI, hay 154 (1.7%, incluyendo candidatos) con disciplinas en educación del área de Humanidades y ciencias de la conducta. 87 se ubican en el Distrito Federal y 8 en la zona metropolitana, es decir, 62% (Weiss, 2003).

En el caso del campo estudiado, puede señalarse que son muy pocos los investigadores que tienen grado de maestría y doctorado, aunque esta situación se modifica muy lentamente a partir de los programas de posgrado que se están generando en distintos ámbitos académicos y en particular en la maestría internormales (MEBI) en el campo de cuerpo, salud y movimiento. Es interesante destacar el hecho de que actualmente se identifican cuatro miembros con nivel doctorado, trabajando en la elaboración de los estados del conocimiento en los campos de corporeidad, movimiento y educación física, sus lugares de residencia son el Distrito Federal, Estado de México, Baja California y Jalisco, sólo una de las investigadoras pertenece al COMIE.

En México no existe a la fecha un doctorado reconocido por instituciones de educación superior en los campos de educación física, movimiento y corporeidad. Experiencias en otros países que explican el despunte en la investigación educativa es el caso de España que, en los últimos 10 años, ha dado cuenta de que el desarrollo de investigaciones y propuestas pedagógicas estuvo íntimamente ligado con la creación de programas de doctorado en el campo con el reconocimiento institucional. Es particularmente interesante el testimonio de destacados autores españoles quienes hacen notar que el despunte de la investigación en educación física y motricidad humana coincide en su país en el momento en que se crean los doctorados en estos campos de estudio dentro del ámbito universitario.⁵²

De acuerdo con la ANUIES, en la totalidad de los programas de posgrado por área estaban incluidos (en 2000) en el padrón de programas de excelencia del CONACyT: 54% de los de ciencias exactas y naturales, 26%

⁵² Entrevistas con: Martha Castañer, Oleguer Camarino, José Devís Devís, Manuel Vizuete, entre otros.

de los de ciencias agropecuarias; 21% de los ingeniería y tecnología; 17% de los de ciencias de la salud; 12% de los de ciencias sociales y administrativas y 10% de los de educación y humanidades (Weiss, 2003:853).

La situación expuesta deja un panorama que es de por sí desfavorable para las ciencias sociales y las humanidades, de donde se desprende la desventaja de la investigación educativa frente a la que se realiza en las ciencias exactas y naturales. Desventaja que recae doblemente sobre las investigaciones realizadas en las escuelas normales y en particular las que se elaboran en el ámbito de la corporeidad de los escolares de la educación básica.

Encontramos, por tanto, que mientras el desarrollo de la investigación educativa siga inscrita en el contexto de la educación superior, seguirá siendo un prerrequisito para la investigación en educación de la corporeidad, el movimiento y la educación física que se reconozca plenamente por la políticas públicas una línea de investigación sobre la corporeidad en la escuela, para que se considere en la organización y los recursos presupuestarios y con ello su impulso con una base firme.

Mientras esto sucede y este trabajo propone la reflexión para su constitución, en este apartado expondremos los esfuerzos institucionales en el Distrito Federal, la mayoría de las veces soluciones un tanto dispersas, fragmentadas y poco conocidas por generar espacios para la formación de recursos, impulso a la producción de investigaciones y difusión de sus resultados. Aunque hasta ahora incipientes, constituyen la base con la que se cuenta para pensar la necesaria renovación e impulso generador para este campo de estudio.

Políticas institucionales para el desarrollo de la investigación en educación física en el DF

De acuerdo con la facultad del gobierno federal, la administración de los servicios educativos en el nivel básico, la educación normal y con ello las políticas hacia la investigación, se han diseñado durante el periodo estudiado en dependencia directa con la Secretaría de Educación Pública a través de las Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), la Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF (SSEDF) y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

En el panorama actual se vislumbra un posible cambio de rumbo debido a la reorganización de los servicios educativos en el DF, a fines de 2005 desaparece la SSEDF y se crea –adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior (SESIC)– la Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE), donde queda adscrita la educa-

ción normal. Esto sugiere que en el corto plazo habrá mayor incidencia de las políticas de educación superior en estas instituciones; lo que hace suponer que favorecería, en el mediano plazo, el desarrollo de la investigación en los campos mencionados.

Convocatorias para el impulso a la investigación de la SEByN y la SSEDf

En 1993 y 1994, la Dirección General de Investigación Educativa de la SEByN, responsable de promover la investigación en el ámbito de la educación básica y normal, emitió convocatorias de investigación educativa dirigidas principalmente a la Universidad Pedagógica Nacional, a las escuelas normales y hacia los estados. De acuerdo con el documento mencionado, la característica de quienes recibieron apoyo fue la escasa experiencia en investigación. Por lo que se consideró necesario que, además de lo económico, recibieran apoyo técnico y asesoría en investigación; sin embargo, por la atención a diversas necesidades no fue posible posteriormente. Otra razón para que este programa no continué se apunta por el cambio curricular de las escuelas normales a partir de 1996, con lo que reorientó la formación docente. En el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa de 2001, el Subsecretario de Educación Básica y Normal anunció un Programa Nacional de Fomento a la Investigación e Innovaciones Educativas, donde el COMIE tendría una participación muy importante. En 2002 se concretó la convocatoria de financiamiento a proyectos de investigación educativa orientada a dar respuestas que la misma Subsecretaría propuso, se dirigió a investigadores calificados (Weiss, 2003:888).

Por su parte, la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal propuso una articulación con el Fondo Sectorial de Educación del CONACyT, los investigadores educativos participaron en la elaboración de una agenda y términos de referencia de estos fondos; posteriormente, el 30 de agosto de 2003, se publicó la convocatoria de SEP/SSDEF/CONACyT 2003 para el “Fondo sectorial de investigación para la educación”, el primero en este género. En él se precisan los siguientes rubros generales:

- Análisis cuantitativos sobre las principales dimensiones de la educación básica en el Distrito Federal
- Modelos alternativos de gestión escolar en las escuelas de educación básica
- Formación y desarrollo del educando
- Formación y desarrollo de educadores

De acuerdo con Weiss, este esfuerzo “resulta particularmente interesante por tratarse del primer caso de un fondo específico para la investigación educativa en las administraciones recientes del CONACyT” (2003:889).

Entre las estrategias para promover la interacción con usuarios educativos y la coordinación, en el reporte sobre la investigación educativa citado señala que para fortalecer la investigación sobre la educación básica no parece viable establecer programas de fortalecimiento a la investigación en todas las normales ni unidades de la UPN, y recomiendan establecerlas en algunas, a partir de redes con instituciones más consolidadas.

Sobre la participación de docentes en la investigación como estrategia para fomentar la relación entre investigación y usuarios, propuesta por algunos documentos internacionales, no encuentra que sea la más conveniente para México, dado el pequeño número de investigadores calificados “en relación con la gran cantidad de docentes con deficiencias en su profesión” (Weiss, 2003:892).

Bajo el influjo de la UAM en los años ochenta se trasladó a las escuelas normales la figura del docente investigador, lo que —considera el documento— no se ha logrado. En el ámbito de la educación básica y normal se ha cambiado por una mayor profesionalización de los docentes:

Parece más fructífero realizar proyectos con grupos de escuelas, en redes de investigadores y responsables de programas de innovación en el desarrollo educativo [...] La investigación educativa es aún un área de poca importancia en las políticas del CONACyT y de la SEP. El número de investigadores, programas y proyectos es marginal en comparación con el total de investigadores, programas y proyectos que manejan CONACyT y SESIC, constituye entre el 1% y el 2%. Ello contrasta con la importancia estratégica de la investigación e innovación educativas (Weiss, 2003: 892).

Diagnósticos y objetivos de investigación y el posgrado en las escuelas normales de la DGENAM

De acuerdo con los elementos del diagnóstico presentado en 1996 por la Dirección General de Educación Normal y Actualización (DGENAM) del DF sobre la situación de la investigación en las escuelas normales (SEP-SSDF-DGENAM, 1996: 53-54), la investigación como función sustantiva en las instituciones responsables de la formación y actualización docentes se da a partir del decreto de 1984, que elevó la educación normal a nivel de licenciatura, aun cuando incipientemente ya se realizaba en algunos planteles, y fue en 1986 que se formaliza la creación de las áreas de investigación en las escuelas.

La investigación que se desarrolló es de tipo documental y los resultados incidieron principalmente en el currículum y la administración escolar. Debido a que cada plantel la interpretó, de conformidad con sus necesidades y características, la investigación en las escuelas normales dio lugar a “...esfuerzos aislados con matices desligados del contexto, muchas experiencias que debieron difundirse quedaron confinadas a las instituciones sin trascender a otros ámbitos del medio académico” (SEP-SSEDF-DGENAM, 1996: 53).

Entre los factores que se señalan como causas de la falta de consolidación de las áreas de investigación están: la continua movilidad de personal adscrito a éstas y el corto tiempo de permanencia en las mismas, en tanto que se atienden fundamentalmente las necesidades de docencia. Lo anterior ha provocado que al inicio del año escolar las áreas de investigación estén prácticamente sin personal y a la espera de la asignación de académicos, muchos de los cuales tienen sólo una hora de nombramiento a la semana, lo cual trae consigo la falta de arraigo a esta tarea.

Otro factor son las distintas reubicaciones administrativas de la educación normal del subsistema de educación superior, pasando por el de educación básica al de servicios educativos para el DF; también se carece de un presupuesto específico para investigación y de asignación de tiempos exclusivos para esta actividad. Asimismo, en 1996 con la reestructuración de la DGENAMDF, el órgano encargado de promover y orientar la investigación en el subsistema descendió de subdirección a coordinación.

El diagnóstico señala que el personal adscrito a las áreas de investigación no posee la formación suficiente y necesaria para incursionar en este tipo de práctica y que por el número y la movilidad de los integrantes no se logran consolidar equipos académicos de buen nivel, debido también a las resistencias para adquirir responsabilidades de esta naturaleza, ya sea por el desconocimiento teórico metodológico del quehacer o por la carga de trabajo que representa.

En el DF las áreas de investigación de las normales han trabajado conforme a las necesidades particulares y características del campo profesional de cada una y han desarrollado acciones tendientes a fortalecer las prácticas docentes. Sin embargo, los proyectos responden, las más de las veces, a intereses personales o necesidades sentidas en su desempeño docente, pero no están definidas líneas y tópicos de investigación que operen como ejes rectores para integrar y apoyar la investigación con carácter institucional.

En términos generales, los proyectos de investigación en los planteles se enfocan al estudio de sus propios alumnos, sus perfiles o su práctica profesional. Se desarrollan también temáticas sobre el vínculo docente-

investigador y las necesidades de investigación del docente de las escuelas normales.

Se requieren procesos para sistematizar la información y definir líneas de investigación que enmarquen los proyectos que se realicen sobre este particular en los planteles y en las oficinas centrales y que se sustenten en ellas los programas de posgrado.

La Dirección General de Educación Física (DGEF)

Otra instancia que ha tenido un papel importante en la orientación y resultados de la investigación en los campos de estudio es la Dirección General de Educación Física, debido a que los docentes en educación física que egresan de la escuela normal prestan sus servicios en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria en sus distintas modalidades) para lo que son contratados por la propia DGEF. En cuanto a escuela formadora y empleadores del servicio existe una estrecha relación en referencia a los planes y programas que se aplican y en general a las necesidades del campo profesional, así como a la definición de políticas laborales de los profesores. Esta situación se ha fortalecido por el antecedente histórico de que la escuela normal formadora de docentes de educación física se origina y en varias etapas ha dependido orgánicamente de la DGEF.

Fundada en 1923 como parte del proyecto de cultura nacional impulsado por el ministerio de Educación de José Vasconcelos, la DGEF consideró como objetivo impulsar una tendencia innovadora de la disciplina, para fortalecer esta idea se creó la Escuela Elemental de Educación Física.

En 1936, con el fin de centralizar la dirección de la educación física a nivel nacional, se creó el Departamento Autónomo de Educación Física y la Escuela Normal de Educación Física, antecedente de la actual Escuela Superior de Educación Física del DF. En 1942 como Dirección General de Educación Física y Enseñanza Premilitar dependió temporalmente de la Secretaría de la Defensa Nacional y posteriormente, en 1948, se firmó el acuerdo para que la escuela formadora de docentes se denominará Escuela Nacional de Educación Física dependiendo de la otra vez denominada Dirección General de Educación Física (DGEF). En los años setenta quedó adscrita a la Subsecretaría de Educación Media y en los ochenta a la Subsecretaría del Deporte.

Desde su creación y hasta la década de los noventa, la DGEF había tenido un carácter nacional y estaba encargada de diseñar el plan y los programas de educación física en educación básica, así como responsable de la contratación del recurso humano de los egresados de las escuelas

formadoras. Bajo esta responsabilidad se constituyó como una área normativa con clara ingerencia sobre las necesidades de formación de docentes. A fines de los sesenta además de la escuela normal del DF existían la de Veracruz, Chihuahua y Tabasco.

En 1971 el Programa de Investigación y Difusión puso en marcha los cursos Nacionales de Superación Profesional que se impartieron en 1971 y 1972 para todos los profesores de educación física del país.

Se tenía una presencia muy importante en las direcciones de primarias, secundarias y normales, se participaban en las juntas académicas para opinar y participar en el desarrollo de los profesores. En 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, y en 1993, con la Ley General de Educación, pierde su carácter nacional y se constituye como Dirección General en el DF. Para 2005 había 57 escuelas que imparten la licenciatura en educación física en el país.

Actualmente las tareas de investigación dependen del Departamento de Investigación, Planes y Programas de la DGEF con dos oficinas: una de investigación y otra de planes y programas. Entre las principales acciones para impulsar la investigación y su difusión, la oficina de investigación organiza dos congresos: el de investigación, que se realizó por primera vez en febrero de 2000 y el séptimo en febrero de 2006; y el Congreso de Educación Física y Deporte Escolar de carácter anual, cuya primera edición fue en octubre de 2002 y la quinta en octubre de 2006. Asimismo, se promueve la publicación de la revista *Ollintonacayotl* (cuerpo en movimiento) como espacio para que se difundan las inquietudes y resultados de los trabajos de investigación.

De acuerdo con el profesor David Gutiérrez Gómez, encargado del Departamento de Investigación, Planes y Programas de la DGEF, no se han podido desarrollar de manera satisfactoria las tareas de investigación y se encuentran pocos avances en esta área. Si bien existen proyectos o protocolos, éstos no se llevan a cabo. Señala que no se ha logrado que un protocolo de investigación avance o se concluya pues, al cambiar la administración, pasan a un segundo plano, se interrumpen o cambia el enfoque de trabajo. Por ello señala que no identifica ningún cambio significativo en el departamento de investigación en los últimos 15 años. Observa que han existido varios cambios estructurales administrativos del área de investigación, por ejemplo han cambiado de jefatura de departamento tres o cuatro subdirectores académicos en esta administración, lo que ha hecho imposible darle seguimiento a cualquier protocolo de investigación.

Sugiere crear un grupo técnico interinstitucional de especialistas que se encarguen de desarrollar la investigación en este campo. Propone que los

protocolos de investigación se orienten al seguimiento de los programas de educación básica. “Si no aborda con los propios programas, desde la más elemental desde cómo se evalúa el desempeño de los niños en el preescolar y hasta secundaria, no se está cumpliendo con nuestra misión de investigar para mejorar la docencia”. Un ejemplo es el denominado programa motriz de integración dinámica “programa blanco” que oficializa en 1994 y prevalece hasta 2006 sin ningún cambio. Al preguntarle por qué no había cambios, explica que no estaba autorizado, ya que no es facultad de los profesores hacer ese tipo de cambios. “Es legítimo reclamar la participación de los cuerpos más destacados de los profesores y pedir su participación en la elaboración de los nuevos programas, el nuevo proyecto es una magnífica oportunidad para aprovecharlos como plataforma de despegue de la educación física”.⁵³

La Comisión Nacional del Deporte

La investigación en educación física a partir de los años sesenta –en lo que respecta a los apoyos y recursos institucionales– ha sido poco favorecida ya que es manifiesta la preferencia de la política estatal hacia el campo del deporte y más aún del encaminado al alto rendimiento. La creación de la Comisión Nacional del Deporte (CONADE) como organismo descentralizado de la SEP, resultado de una política de Estado para impulsar este rubro, es prueba de ello. De tal manera, la educación física ha recibido en el pasado inmediato una influencia significativa de este organismo en relación con la formación de los docentes y los temas de estudio prioritarios, sobre todo, en los años ochenta, con la Subsecretaría del Deporte de la que dependían tanto la ESEF como la CONADE. A pesar de que esta influencia se ha ido diluyendo, es notorio el dominio que el enfoque deportivo mantiene.

La CONADE se crea en 1989, cuando por decreto presidencial desaparece el CREA y sus funciones las absorbe el nuevo organismo que tendrá un carácter descentralizado. Se organiza originalmente con las siguientes direcciones generales: Deporte Selectivo, Deporte Estudiantil, Deporte Popular, Comunicación Social y Difusión, Atención a la Juventud y Dirección de Medicina del Deporte, de la que dependen las subdirecciones de Asistencia Médica; de Evaluación, Diagnóstico y Seguimiento de Atletas y de Investigación.

⁵³ Entrevista al profesor David Gutiérrez Gómez. Encargado del Departamento de Investigación, Planes y Programas de la DGEF.

Uno de los proyectos fue la creación de los Centros Regionales de Medicina y Ciencias Aplicadas al Deporte, iniciado en 1989 y que concluiría en 1993. Aunque no fructificó y no realizó investigación como tal, fue una base que pretendía dar atención a los atletas al tiempo de difundir las enseñanzas básicas de la medicina y ciencias aplicadas del deporte para ampliar la capacitación en el área, ya que en esa época eran sólo 500 médicos del deporte de carrera. Aunque este intento no cristalizó en su totalidad, se abrieron centros en Chihuahua, Nuevo León, Sonora, Chiapas y Yucatán. Su dirección estaba a cargo del doctor Fausto Daniel García como coordinador general.⁵⁴

Una de las principales acciones para el desarrollo de la investigación en el campo del deporte impulsadas por la CONADE, en acuerdo con la SEP, fue otorgar capacitación a los médicos escolares, principalmente del secundaria y de tecnológicos. Esta capacitación estaba encaminada a que obtuvieran las bases generales de las ciencias aplicadas al deporte y a su vez aplicaran estos conocimientos en sus centros escolares, con el fin de detectar prospectos o talentos deportivos como medio para el desarrollo del deporte de alto rendimiento. Este proyecto duró aproximadamente tres años. Si bien se hicieron muchos eventos y cursos, el objetivo se logró parcialmente.

Entre los avances más significativos estuvo la instalación de una gran estructura tecnológica a partir de 1994, en dos rubros del deporte de alto rendimiento: 1) servicios multidisciplinarios de asistencia médica, nutrición, antropometría y ergometría y 2) el montaje de un laboratorio de punta para los estudios *antidoping* (inició en 1996 y actualmente es uno de los 40 del mundo que están validados por el Comité Olímpico Internacional para este tipo de estudios).

Otra acción relevante para el fomento a la investigación impulsada por la CONADE fue la creación, en 1995, del Certamen Nacional de Investigación en los Campos de la Cultura Física. Posteriormente, en 1997, se denominó Certamen Nacional de Investigación en los Campos de la Educación Física, Deporte y Ciencias Aplicadas al Deporte; se realizó por última ocasión en 2000.

De acuerdo con el director de Medicina del Deporte y Ciencias Aplicadas al Deporte, el doctor Juan Manuel Herrera,⁵⁵ actualmente la CONADE ha centrado sus esfuerzos en los proyectos de doping por lo que no se ha desarrollado el área de investigación en otros aspectos de interés.

⁵⁴ Entrevista al doctor José Luis Ibarra Mercado, jefe del Área de Investigación de la ESEF. Realizada en la Escuela Superior de Educación Física por la doctora María de la Luz Torres Hernández, en septiembre del 2006.

⁵⁵ Referido en la entrevista por el doctor José Luis Ibarra Mercado.

El Colegio de Profesionales de Educación Física

El Colegio de Profesionales de Educación Física, en su carácter de asociación civil no lucrativa, fundado en 1997 bajo la presidencia del maestro Miguel Ángel Jiménez, ha desarrollado una labor importante en el apoyo a la actualización y capacitación de los profesionales de la educación física y campos afines.

En esta tarea organizan anualmente un congreso. Desde 2001 los congresos se han realizado en coordinación con la ESEF y todos han sido convocados entre el Colegio y la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal. Sólo en 2001 y 2002 participó la DGEFDF. Más adelante, en este capítulo, se describe con mayor detalle los temas de estos congresos, en el apartado específico sobre el Colegio de Profesionales de Educación Física.

La investigación educativa en la ESEF-DF

En septiembre de 1976, por el Acuerdo Secretarial 11140, la Escuela Nacional de Educación Física cambió de nivel medio superior a superior y con ello se denominó Escuela Superior de Educación Física. Este cambio, ocurrido ocho años antes del resto de las escuelas normales que lo hicieron por decreto presidencial en 1984 (Normal Superior, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Nacional para Maestras de Jardín de Niños y Escuela Nacional de Educación Especial), implicó enfrentar el reto de transitar de la formación normalista de nivel medio superior a responder a las tareas sustantivas que su nuevo estatus le demandaba: docencia, investigación y difusión. Como resultado:

Al crearse la licenciatura en educación física su implementación sin las previsiones indispensables tales como: la delimitación precisa de su acción profesional, la infraestructura académica, tanto en el perfil de los formadores como en la estructura curricular, la infraestructura administrativa en cuanto a sus servicios escolares y presupuestales y la infraestructura física; se materializó el nuevo contexto en que la institución tiende a adaptarse con modificaciones improvisadas, sin una fundamentación sólida ni los recursos pertinentes (Grimaldo, Torres y Marín, 1990).

En 1985 la Escuela Superior de Educación Física, que dependía de la Dirección General de Centros de Educación Física y Deporte de la Subsecretaría del Deporte, se adscribió a la Dirección General de Educación

Normal dependiente, a su vez, de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

En el estado que guarda la investigación educativa en el país, ya mencionado, Weiss (2003:861) señala:

Un obstáculo al desarrollo de la investigación ha sido el cambio frecuente de autoridades en algunas instituciones y su impacto en los programas de fomento a la investigación como es el caso de las escuelas normales y de la UPN. [Más adelante apunta:] En las escuelas normales la investigación educativa fue instituida por decreto, al elevarse estas instituciones a nivel superior en 1984, desde entonces pocos estados se preocupan por fomentarla. Con el cambio curricular de la formación de maestros en 1996, que la reorientó acertadamente hacia la práctica docente y las didácticas especiales, ha perdido importancia la investigación. Por otro lado, 34 de las normales y 20 unidades de la UPN han abierto programas de maestría.

Es necesario recordar que la normal de educación física se elevó a nivel de licenciatura ocho años antes que el resto de las normales; del mismo modo, el cambio curricular mencionado por Weiss se refiere exclusivamente al llevado a cabo en efecto en 1996 para la escuela Normal de educación primaria, mientras en 1999 se operó la reforma para secundaria y preescolar, en 2002 para educación física y en 2004 para educación especial. Sin embargo, de acuerdo con Weiss (2003:860):

Tener condiciones institucionales para la investigación no significa sólo recursos disponibles (espacio, equipo, materiales, económicos, recursos humanos): Son igualmente importantes los valores de la comunidad académica, la cultura organizacional y el liderazgo. La UPN y las Escuelas Normales públicas, asignaron puestos de investigador a personas que carecían de la formación.

El año sabático de los profesores

El periodo sabático es un derecho del personal académico homologado de tiempo completo, que puede solicitar cada seis o tres años, si cumple con los requisitos establecidos en la convocatoria. Consiste en separarse un año o semestre escolar de las labores del centro de trabajo con goce de sueldo y sin perder sus derechos laborales, para dedicarse a la realización de alguna actividad de tipo académico o profesional, en beneficio propio y de la institución, conforme a los programas de trabajo autorizados y que contribuya al desarrollo de las funciones sustantivas.

Al respecto, algunos de los títulos considerados en los trabajos de año sabático dan idea de las temáticas abordadas. En el ciclo escolar 2004-2005 los productos presentados fueron: elaboración de apuntes: “La enseñanza de los fundamentos ofensivos, defensivos individuales, por parejas y por tercias en el basquetbol”; cursar y acreditar el tercer año de maestría en educación (programa universidad virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey); tesis de maestría con el tema: *Influencia y diversificación de enfoques pedagógicos en la formación docente en la escuela superior de educación física*. En 2005-2006: tesis de maestría en educación física: *Enajenación o conciencia de la cultura física versus educación física en profesores y alumnos de la ESEF en el año 2004-2005*; manual de organización de un evento atlético aplicado a la educación básica; diplomado en: Neurodesarrollo y estimulación y otro en masoterapia y 8 cursos de inglés básico intermedio; libro: *Vólibol básico para principiantes*; acreditación de inglés y dos materias del programa de posgrado en el master humanitas; elaboración y dictamen de tesis de maestría, así como examen profesional.

En la educación superior el periodo sabático se ha planteado como estrategia para favorecer el crecimiento profesional del personal docente y elevar el nivel académico de sus instituciones educativas. Sin embargo, en la actualidad no se ha logrado que se consolide este espacio como un medio para el desarrollo de la investigación, ya que los profesores lo han utilizado para acciones de capacitación, actualización y elaboración de materiales didácticos (cursos en computación, idiomas, diplomados sobre aspectos técnicos de la docencia, elaboración de apuntes, entre otros). A pesar de que los cambios hacia trabajos de investigación se han desarrollado lentamente, cada vez se observa mayor interés de los profesores por involucrarse en esta tarea. Asimismo, son pocos los maestros que utilizan el año sabático para concluir un posgrado o para la obtención del grado.

El Área de Investigación en la ESEF-DF

En la Escuela Superior de Educación Física, desde la disposición de 1984 de elevar a licenciatura todos los estudios de escuelas normales y con ello adscribirse al Subsistema de Educación Normal y Actualización del Magisterio, el Área de Investigación ha formado parte del organigrama al mismo nivel de las otras dos áreas sustantivas de la institución: docencia y difusión y extensión.

El área de investigación y los laboratorios del movimiento humano físico de la ESEF fueron producto de las demandas de los estudiantes y del profesorado, quienes pugnaron por generar un espacio dedicado al desa-

rrollo de la investigación y de estudios encaminados al conocimiento y fortalecimiento de la enseñanza del área biológica al alumnado. El laboratorio se inauguró en marzo de 1983. El privilegio de poseer un edificio de laboratorios con un área totalmente equipada con lo que en ese momento era la mejor tecnología de punta, se consideró, entre otros por el doctor Laurence Morehouse (uno de los encargados del programa de acondicionamiento físico del programa Apolo cuya culminación fue el primer desembarco del hombre en la Luna) el mejor de Latinoamérica. Estas instalaciones, desde 1982, permitieron llevar a cabo estudios relevantes, que se extendieron a la población externa. Equipado con aparatos de alto valor en precisión para estudios biomédicos, los estudios más destacados se enfocaron a las cualidades físicas y otros aspectos de la práctica físico-atlética (Proyecto de Evaluación Curricular ESEF 1990).

El sismo de 1985 afectó el edificio de los laboratorios a tal grado que se clausuró, perdiéndose temporalmente el espacio porque representaba un peligro utilizarlo. Esta situación modificó radicalmente los programas de trabajo, aunado a decisiones de organización escolar que redefinieron las actividades del área.

En ese intento se desarrollaron varios proyectos. Después de 1982, las funciones consideraban una serie de apoyos institucionales, desde servicios médicos hasta el uso de la biblioteca. En el plano de la difusión científica se organizó, de 1989 a 1994, el Congreso y curso internacional ESEF. Para ese modelo se conformaron tres coordinaciones: Sistemas, Protocolos y Servicios de Salud.

La investigación realizada por la ESEF en esta época estuvo principalmente orientada por un enfoque biomédico. Entre ellas sobresale la realizada de 1990 a 1992, en convenio con la CONADE, titulada: Contaminación aérea y ejercicio aerobio, coordinada por el doctor José Luis Ibarra Mercado, publicada en la *Gaceta Médica de México* (vol. 150, suplemento 2, pp. 90-91).

Posteriormente, a partir de 1995, ante la reestructuración orgánica de la Escuela, el Área debió dedicarse a funciones específicas de investigación. En respuesta a ello se integraron tres nuevas coordinaciones: Investigación en Ciencias Naturales, Investigación en Ciencias Sociales y Control, Seguimiento y Evaluación.

En 1996, la Unidad de Planeación, siguiendo las indicaciones de la Comisión Interna de Administración Pública (CIDAP), hizo la observación al Área de que la Coordinación de Control, Seguimiento y Evaluación no tenía razón de ser con respecto a los objetivos planteados en las tareas sustantivas.

Para resolver esta situación se propuso que durante el ciclo escolar 1996-1997 esta Coordinación trabajara como apoyo logístico, sin que cam-

biaran radicalmente sus funciones, por lo que el cuestionamiento persistió por no cubrir funciones específicas de la investigación sino al trabajo administrativo.

Ya para entonces se reconocía que a pesar de los 15 años transcurridos, la investigación en la escuela, que había tenido como fundamento impulsar y desarrollar la investigación en el campo de la educación física y el deporte no había podido consolidarse.

En el proyecto de evaluación curricular presentado a la comunidad escolar en 1990, ya se destacaba: “no se ha logrado rescatar los esfuerzos de los distintos sectores inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, primordialmente los maestros y alumnos que aún llevando a cabo una investigación cotidiana principalmente de apoyo a las cátedras, no han encontrado los canales para su materialización.”

En un informe global del área de investigación se presentó un catálogo de proyectos en proceso de elaboración y pudo constatar que no se trataba de investigaciones concluidas sino de anteproyectos presentados que no fueron realizados como investigaciones. Principalmente se trató de reflexiones sobre conceptos teóricos o problemas sin aplicaciones metodológicas fundamentadas para la obtención de resultados compatibles con una investigación concluida. En otros casos se trataba de ensayos breves sobre temas o conceptos trabajados a partir de un enfoque o de algún autor para elaborar reflexiones o propuestas.

En esta fecha se realizó la investigación para evaluar el plan de estudios de la ESEF, planteado en la *Sistematización académica*, documento que delinea el modelo curricular de 1982. Es interesante resaltar que este trabajo –que se desarrolló por espacio de cuatro años, de 1990 a 1994, y se concretó en una evaluación de la estructura interna del modelo, otra evaluación curricular externa o de impacto en el campo profesional y un documento de conclusiones y propuestas alternativas para la construcción de un nuevo modelo– se llevó a cabo por una comisión de evaluación curricular que dependía directamente de la Dirección de la ESEF y no se adscribió dentro del área de investigación con el fin de garantizar cierta autonomía del enfoque y mayor apoyo para su realización.

En 1997, el área de investigación de la ESEF del DF propuso una reorientación del papel de la investigación en la formación de los futuros docentes, presentando en estos términos su planteamiento:

El desarrollo de la investigación en las escuelas formadoras de docentes no puede aspirar a constituirse como una práctica especializada y desvinculada del campo docente.

La necesidad de la investigación en el currículum escolar es tan decisiva, que un modelo que impulse la formación permanente sólo será una realidad cuando se asuma la búsqueda de respuesta a interrogantes de la vida diaria, en las aulas y fuera de ellas, aprender a aprender sigue siendo el reto.

Hacer de la investigación una práctica que acompañe los procesos formativos obliga a replantear concepciones y metodologías didácticas. De tal forma, la investigación tiene que convertirse en una herramienta facilitadora de aprendizajes, en lugar de un conocimiento más en los planes de estudio. Deberá atravesar el currículum como un recurso que impregne las maneras específicas de resolución de problemas docentes. Podría así, hablarse del acercamiento a una cultura de la investigación, o mejor dicho, incorporación de la investigación a la cultura escolar (SEP-ESEF, 1997:5).

Con el fin de reorientar los objetivos y las actividades del área de investigación realizó un diagnóstico del trabajo desempeñado considerando cuatro aspectos: *a)* estructura y fundamentación de las coordinaciones; *b)* el objeto de estudios; *c)* seguimiento y resultados de investigaciones y *d)* administración de los recursos.

Estructura y fundamentación de las coordinaciones

Se encontró que las coordinaciones de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales son delimitaciones disciplinarias en las que pueden ubicarse todas las investigaciones científicas y es una división apropiada para separar el conocimiento en dos bloques. La ventaja de esta división radicó en que los límites son muy claros y no existe confusión en la asignación de proyectos. Sin embargo, pese a la ubicación en dos bloques científicos, ni en uno ni en el otro existen metodologías y teorías monolíticas y lo que se aplica son algunos enfoques de cada campo. La realidad en la práctica docente es que los fenómenos no se presentan por separado ni existe una barrera que los divida ya que en la práctica, ambos se retroalimentan.

Considerando que no es el objetivo de la investigación de la ESEF desarrollar ni las ciencias naturales ni las ciencias sociales en particular, sino apoyarnos en ellas para estudiar y comprender el campo de la educación física, visto como un fenómeno social complejo, en el diagnóstico se detectó que al abordarlo separando lo biológico y lo social se dificulta considerablemente el acercamiento multidisciplinario que permita conjuntar diversas perspectivas y con ello enriquecer su comprensión (SEP-ESEF, 1997:7).

Las temáticas de investigación y su objeto de estudio

En este aspecto se encontró que si bien existía un alto grado de conocimiento disciplinario al tratar los temas, éstos se centraban en el interés particular de quienes lo realizaban y no se rescataban las experiencias en el campo de la docencia, ni en lo particular ni en trabajos de equipo. No se abordaban los problemas referentes a la formación de los egresados de la ESEF ni los problemas del campo profesional en que van a actuar, por lo que: “...resulta ineludible replantear los problemas a investigar, de manera que sus resultados sean verdaderas aportaciones para enriquecer la tarea encomendada, y dadas las condiciones y limitaciones en que el área se encuentra, es necesario priorizar los temas y aprovechar los esfuerzos conjuntos para potenciar los resultados obtenidos” (SEP-ESEF, 1997:8).

a) Seguimiento y resultado de la investigación

Uno de los principales problemas detectados fue dar seguimiento y evaluar el resultado de las investigaciones, que son suspendidas sin garantizar su culminación. Se detectó que en el ciclo escolar 2004-2005 se suspendieron cinco proyectos porque los profesores que los realizaban pasaron a cubrir otras actividades docentes. Por lo que se requiere crear líneas de investigación para darle continuidad a los trabajos y generar equipos de investigación que garanticen (aún en ausencia de alguno(s) de los integrantes) la continuidad de los mismos.

Asimismo se detectó que no existe una base de datos que se alimente constantemente con la información generada dentro y fuera de la escuela.

b) Administración de los recursos

Como se mencionó anteriormente, debido a los sismos de 1985, se inhabilitó el espacio de los laboratorios que ocupaba el área de investigación, especialmente el laboratorio de desempeño físico y, en octubre de ese mismo año, desapareció la sección de cómputo del área, por lo que las actividades se realizaban en un salón de clases convencional.

Como resultado de este diagnóstico se propuso la reestructuración del área de investigación, estableciéndose como propósito el desarrollo de la investigación educativa considerando que en la ESEF se trata de las situaciones problemáticas emanadas de la tarea de ser y formar docentes y sus resultados deben encaminarse a la mejora de los procesos de ES propiciando, a su vez, la congruencia entre la formación y el desempeño profesional, optimizar el uso de los recursos y fortalecer el desarrollo social; es decir partiendo del objetivo esencial de la ESEF:

Formar docentes para atender los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN), en el campo de la EF y sus áreas afines, el área de investigación se encamina a: Implementar, probar y validar metodologías de investigación que permitan realizar estudios de corto y mediano plazo, orientados a proponer intervenciones pedagógicas válidas para fortalecer los proyectos de formación y la difusión de sus resultados (SEP-ESEF, 1997:10).

Con esta reorientación se planteó como objeto de estudio la formación docente en el campo de la educación física comprendido como un todo complejo de factores interrelacionados que abarca la política educativa, los recursos materiales y humanos, los enfoques y aplicaciones curriculares, sus objetivos, contenidos, los procesos didácticos, la evaluación tanto dentro del aula como del proceso en su conjunto. Del mismo modo se consideró la necesidad de estudiar el impacto que se tiene en el campo profesional con estudios de seguimiento de los egresados. Con este fin se establecieron tres coordinaciones:

- Estudios estratégicos para la investigación: tendiente a sistematizar información básica para brindar apoyo teórico y metodológico para los interesados en la investigación.
- Estudios sobre la formación del docente en educación física, dirigido a desarrollar estudios encaminados a fortalecer formación de los estudiantes y futuros docentes, considerando investigaciones sobre el ingreso, transcurso y egreso de los estudiantes.
- Estudios sobre el campo profesional, con el fin de promover investigaciones en el campo profesional y sus áreas de influencia para detectar las necesidades de formación en distintos ámbitos del sector público y del privado.

c) Difusión y publicaciones

Esta reestructuración del área de investigación de la ESEF, si bien no se consolidó, sentó las bases para su organización posterior. Entre sus avances se logró la aparición de una publicación del área Investigación en educación física: *INVEF. Artículos, ensayos y testimonios de investigación*. El primer número apareció en noviembre de 1997, con un total de 8, el último publicado en octubre de 2000.

En su primer número, la revista estableció como propósito contribuir a la formación de una cultura de la investigación, aceptando que se trata de un proceso complejo y arduo, donde los trabajos elaborados encuentren una comunidad dispuesta a compartir la lectura e intercambio de ideas en

torno a lo que se produce para su retroalimentación. La revista se propuso dar a conocer artículos, ensayos, y testimonios, los resultados de estudios y los avances alcanzados, así como los problemas encontrados, ampliar los trabajos a otras contribuciones de la investigación educativas para buscar la interlocución y ampliar la comunicación con otras instituciones normales y de educación superior. Se propuso una publicación modesta pero continua para garantizar cinco números en cada ciclo escolar. El logro de estos objetivos se vinculó con la necesidad de reestructurar el área en tres coordinaciones que contemplan en desarrollo de proyectos de investigación rectores emanados de líneas de trabajo que junto con actividades y eventos del área garantizaran la producción de materiales para la publicación.

En el ciclo escolar 1999-2000 el área coordinó un equipo de profesores de la ESEF, con asesoría de la UPN, para la elaboración de una propuesta curricular para la formación de docentes en educación física, los resultados se expusieron en el documento: “Modelo curricular para la formación de docentes en educación física”, en el Seminario en San Miguel Regla, en agosto de 2000.

Como mencionamos anteriormente, se realizaron congresos de investigación, el primero en febrero del 2000 y el séptimo en febrero de 2006. Asimismo, la ESEF-DF organiza anualmente el Congreso de Educación Física y Deporte Escolar, el primero en octubre de 2002. También promueve la publicación de la revista *Ollintonacayotl* (cuerpo en movimiento) como espacio para que se difundan las inquietudes y resultados de los trabajos de investigación.

Otros avances en investigación en la ESEF

No fue hasta 2001, con la nueva administración, que se recuperó un espacio específico para el trabajo del área y se equipó con computadoras a cada una de las coordinaciones. Asimismo, a partir de las observaciones del área de planeación, con el fin de redefinir las tareas de asesoría de tesis, se reorientó su organización quedando las siguientes coordinaciones: estudios de pregrado para la asesoría y seguimiento a los proyectos de tesis, memorias de experiencias profesionales y documentos recepcionales vinculados con la obtención del título de licenciatura y estudios sobre la formación de docentes en educación física que recupera los propósitos establecidos previamente incorporando los estudios de seguimiento de egresados.

Con el fin de contribuir a generar una línea de investigación centrada en el conocimiento de los estudiantes en formación, el área de investigación ha encaminado sus esfuerzos durante el ciclo escolar 2001-2002 a

desarrollar el estudio sobre el perfil de alumnado de la generación 2001-2005, efectuando el seguimiento de 25% de la generación considerando el ámbito académico, perfil psicológico y la aplicación del examen de habilidades motrices durante los cuatro años de la formación de los estudiantes. Asimismo, durante el ciclo escolar 2002-2003 se aplicaron instrumentos para obtener el perfil de ingreso del alumnado de 2002 al 2006, para obtener una muestra del 20% de la población.

Durante el ciclo escolar 2003-2004 se realizó el estudio, con un enfoque biomédico, para tratar de demostrar la influencia de la actividad física en la osteoporosis, trabajando con una población femenina que labora en la escuela mayor de 45 años de edad. Previa valoración se aplicó una evaluación de esfuerzo para diseñar un programa aerobio de trabajo a efectuarse en un año; a través de densitometría ósea, se monitorizaron los cambios de esta población al desarrollar un programa aerobio y se obtuvieron resultados documentados al respecto.

Durante el ciclo escolar 2004-2005 se emprendió el estudio sobre plantografía para conocer la influencia de la educación física en la patología conocida como pie plano en la población preescolar. Se realizó una muestra de 200 plantografías, se integró a la actividad física a una población preescolar y se dio seguimiento por un año. Se demostró la influencia del apoyo ortésico y la clase de educación física en población preescolar y el problema de pie plano mejora en un promedio de 3 por ciento.

Como resultado del incremento de la problemática de obesidad infantil, durante en el ciclo escolar 2005 2006 inició el estudio antropométrico y por plicometría a una muestra de 150 alumnos de primaria para valorar sobrepeso u obesidad. Los alumnos detectados se les aplicó programa lúdico aeróbico por más de cuatro meses con seguimiento bimestral. Los materiales utilizados para este estudio son prestados debido a que la institución no cuenta con ellos.

Por otra parte, el área coordinó el foro de trabajos libres del congreso y curso internacional ESEF. Desde 1992, durante su cuarta edición, se convocó a docentes e investigadores a presentar sus trabajos. Con base en la selección de ponencias más significativas se conjuntaba un número anual de *INVEF*. En el número 4, de octubre de 1998, se incluyeron los trabajos seleccionados del foro: La educación física hoy retos y perspectivas de la formación docente y, en el número 6, de febrero de 2000, se presentaron las ponencias seleccionadas del Foro de trabajos libres del X Congreso y curso internacional ESEF 1998.

Si bien durante el periodo 2001-2006 continuaron los eventos como el certamen: “La educación física tiene la palabra”, el encuentro de investiga-

ción y la organización del Foro de trabajos libres dentro del congreso; por la propia dinámica de trabajo de los profesores que están involucrados en tareas de docencia, asesoría de documentos recepcionales, responsabilidades administrativas entre otras, el área no ha logrado consolidar los trabajos de investigación como se esperaba. Un ejemplo es que se interrumpió la publicación de INVEF que si bien era de un formato y con productos modestos lograba difundir los productos. Ello habla de la necesidad de fortalecer los procedimientos para materializar productos de investigación, darles seguimiento y propiciar su difusión.

BREVE RESEÑA DEL SURGIMIENTO
DEL COLEGIO DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, AC

Rosa Nidia Rivera Gómez⁵⁶

Origen

El Colegio de Profesionales de la Educación Física AC (CODEPEF) surgió como una reacción ante la crisis que en 1994 convulsionó la estructura normativa de la educación física del país como parte de las negativas transformaciones que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica conllevó para la profesión.

Estas transformaciones, que fueron poco comprendidas, soslayadas y minimizadas o, incluso, pasaron desapercibidas para el gremio en general, implicaban la transformación de la estructura y funciones de la Dirección General de Educación Física que hasta entonces había fungido como órgano rector de la educación física en todo el país. Su jurisdicción, antes nacional, se restringió al Distrito Federal.

Por otro lado, la Subdirección Técnica, instancia que había fungido como sustento académico de la educación física de todo México fue suprimida, inclusive, de la estructura de la DGEF, ya para entonces Dirección General de Educación Física del Distrito Federal.

Formalmente, la educación física quedó a la deriva, sin ninguna guía de orden pedagógico ni académico y, aunque de manera extraoficial, es decir

⁵⁶ Rosa Nidia Rivera Gómez es profesora, licenciada en Educación Física y en Ciencias de la Comunicación, con especialización en estudios de género y maestra en enseñanza superior y en pedagogía. Es miembro fundador del Colegio de Profesionales de la Educación Física. Está adscrita al Departamento de Investigación de la Dirección General de Educación Física del Distrito Federal.

en los hechos, la Subdirección Técnica continuó trabajando, sus atribuciones fueron cercenadas.

En este contexto, un grupo de profesionales de la educación física, en su mayoría adscritos a la Subdirección Técnica de la DGEF, se planteó la necesidad de resistir el embate que estaba sufriendo, no solamente la institución, sino la educación física de todo el país. De tal modo comenzaron a reunirse para analizar el problema que estaba presentándose y organizaron una serie de eventos académicos para concientizar a los miembros de la comunidad profesional sobre las implicaciones de las transformaciones que estaban realizándose en el estructural y administrativo de la educación física. De manera natural, muy pronto surgió la idea de crear un organismo colegiado que fuera representativo del gremio y que tuviera la capacidad y legitimidad necesaria para presentar opiniones y alternativas acerca del desarrollo de la educación física a los tomadores de decisiones de la administración pública en materia educativa.

Formalización del CODEPEF

Luego de tres años de trabajo intenso y desinteresado, en 1997, este grupo de comprometidos profesionistas logró el registro del Colegio de Profesionales de Educación Física como asociación civil. El trámite quedó registrado en la escritura pública número 14,453, en la que también se dio de alta el acta constitutiva de la organización así como sus estatutos oficiales, previamente avalados en una asamblea general. El primer y actual presidente del CODEPEF es el doctor Miguel Ángel Jiménez Fuentes

Ese mismo año, la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública reconoció oficialmente al CODEPEF como colegio profesional con el registro oficial número 263. De acuerdo con la Ley de Profesiones, como todos los Colegios, el CODEPEF tiene las siguientes atribuciones:

Artículo 50. Los Colegios de Profesionistas tendrán los siguientes propósitos:

- a) Vigilancia del ejercicio profesional con objeto de que éste se realice dentro del más alto plano legal y moral;
- b) Promover la expedición de leyes, reglamentos y sus reformas, relativos al ejercicio profesional;
- c) Auxiliar a la Administración Pública con capacidad para promover lo conducente a la moralización de la misma;
- d) Denunciar a la Secretaría de Educación Pública o a las autoridades penales las violaciones a la presente Ley;
- e) Proponer los aranceles profesionales;

- f)* Servir de árbitro en los conflictos entre profesionales o entre éstos y sus clientes, cuando acuerden someterse los mismos a dicho arbitraje;
- g)* Fomentar la cultura y las relaciones con los colegios similares del país o extranjeros;
- h)* Prestar la más amplia colaboración al Poder Público como cuerpos consultores;
- i)* Representar a sus miembros o asociados ante la Dirección General de Profesiones;
- j)* Formular los estatutos del Colegio depositando un ejemplar en la propia Dirección;
- k)* Colaborar en la elaboración de los planes de estudios profesionales;
- l)* Hacerse representar en los congresos relativos al ejercicio profesional;
- m)* Formar lista de sus miembros por especialidades para llevar el turno conforme al cual deberá prestarse el servicio social;
- n)* Anotar anualmente los trabajos desempeñados por los profesionistas en el servicio social;
- o)* Formar listas de peritos profesionales, por especialidades, que serán las únicas que sirvan oficialmente;
- p)* Velar porque los puestos públicos en que se requieran conocimientos propios de determinada profesión estén desempeñados por los técnicos respectivos con título legalmente expedido y debidamente registrado;
- q)* Expulsar de su seno, por el voto de dos terceras partes de sus miembros, a los que ejecuten actos que desprestigien o deshonen a la profesión. Será requisito en todo caso el oír al interesado y darle plena oportunidad de rendir las pruebas que estime conveniente, en la forma que lo determinen los estatutos o reglamentos del Colegio;
- r)* Establecer y aplicar sanciones contra los profesionistas que faltaren al cumplimiento de sus deberes profesionales, siempre que no se trate de actos y omisiones que deban sancionarse por las autoridades; y
- s)* Gestionar el registro de los títulos de sus componentes.

De esta manera, el CODEPEF, AC se instituyó como una organización profesional autónoma, facultada para aportar a las distintas instancias gubernamentales relacionadas con la educación en general, y con la educación física en particular, puntos de vista colegiados, sustentados científicamente, académica y éticamente con el propósito de propiciar un adecuado desarrollo de la educación física en nuestro país.

Los miembros del CODEPEF

De acuerdo con la ley, para pertenecer al CODEPEF es necesario contar con título o cédula profesional de profesor y/o licenciado en educación física.

Sus miembros laboran en diferentes centros de trabajo que van desde las escuelas de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y de media superior y superior –tanto oficiales como particulares– hasta instituciones tan variadas como la Comisión Nacional de Cultura Física, el Instituto del Deporte del Gobierno del DF, el IMSS, el ISSSTE, la Dirección General de Educación Física, la Escuela Superior de Educación Física, clubes deportivos privados y coordinaciones deportivas de las delegaciones Políticas del DF, donde cumplen funciones como docentes, administradores, catedráticos, funcionarios, etcétera.

Algunos de los miembros del CODEPEF, además de la formación de profesores y licenciados en educación física, cuentan con formación profesional en otras ramas como: psicología, pedagogía, administración pública, sociología o medicina.

Esta variedad, tanto en la formación académica como en el ejercicio profesional de sus miembros, le ha dado al CODEPEF la posibilidad de analizar a la educación física desde distintas perspectivas y aportar análisis bien fundamentados sobre los múltiples problemas que plantea el ejercicio profesional.

Por otra parte, cabe mencionar la conformación e integración de una sección local del CODEPEF en el estado de Guerrero, así como la promoción permanente que se hace para la integración de secciones de otras entidades federativas del país.

El trabajo del CODEPEF

A lo largo de nueve años de trabajo, el CODEPEF ha llevado a cabo distintos actos académicos como talleres, conferencias y congresos. Desde 1999, a excepción de 2003, el CODEPEF ha organizado, año con año, un Congreso de Educación Física donde se ha abordado, desde diversas aristas, la problemática de la educación física en nuestro país:

- 1999: El marco normativo de la educación física en el Distrito Federal
- 2000: Perspectivas de la educación física para el nuevo siglo: el proceso de descentralización
- 2001: Las políticas públicas en educación: perspectivas para la política educativa en educación física.
- 2002: La conceptualización de la educación física: su construcción una tarea pendiente.
- 2004: Hacia una reforma estructural de la educación física
- 2005: Perspectivas para la educación física en el marco de la Ley de Educación del Distrito Federal

- 2006: Perspectivas para la supervisión educativa en la educación física mexicana.

Entre las distintas acciones que el CODEPEF ha llevado a cabo destaca la iniciativa de ley que, en 1998, presentó ante la Cámara de Diputados, donde se planteó la necesidad de elaborar un marco jurídico específico para la educación física que tomara en cuenta las características específicas y propias de la profesión. Es decir, se propuso actualizar la legislación que regula el ejercicio profesional de los profesionales de la educación física (Reglamento de las condiciones de Trabajo, Ley del ISSSTE, etc.) para que respondiera a las características de la profesión. Si bien esta propuesta no tuvo eco en la Cámara, para el CODEPEF significó una experiencia significativa porque se colocó en el “tapete de la discusión” el tema de la educación física en uno de los foros más altos de debate de México.

Otra propuesta interesante llevada a cabo por el CODEPEF fue la elaboración de un código de ética de los profesionales de la educación física cuyo objetivo es establecer pautas de comportamiento personal en el terreno ético del ejercicio profesional y desarrollar una cultura de respeto y servicio a la sociedad.

Otro hecho relevante del trabajo del CODEPEF fue la invitación de la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal para que el Colegio participara en la elaboración de la Ley de Educación del Distrito Federal, para la que el Colegio aportó el texto correspondiente al artículo 40, fracción XV, referente a los objetivos educativos: “Desarrollar a través de la educación física las capacidades, habilidades, valores, actitudes y hábitos que propicien la formación de una cultura física permanente como forma de vida”. Esta ley fue promulgada el 8 de junio de 2000.

En el plano internacional, el CODEPEF se integró desde 2002 al Foro Hispano Mexicano de Educación Física, organización de carácter no gubernamental, cuyo fin es pugnar por el desarrollo de la educación física y el deporte escolar y para jóvenes –a través de un espacio de encuentro y debate permanente– tanto en México como en España, así como en el resto de países de habla hispana que soliciten apoyo y colaboración.

Limitantes al trabajo del CODEPEF

El trabajo que el CODEPEF ha realizado a lo largo de estos años se ha hecho a contracorriente, debido a que en nuestro país no existe una cultura ni una tradición de respecto a las instituciones que trabajan de manera autónoma, independientes a posturas u ideologías oficiales.

Esta falta de comprensión y apoyo ha dificultado el desarrollo del CODEPEF y el alcance de su trabajo. Debido a que el Colegio se encuentra alejado del corporativismo oficial, ninguna institución pública ha respaldado sus esfuerzos. El trabajo crítico que ha llevado a cabo se ha percibido, en las esferas administrativas oficiales de la educación física, como una amenaza al *statu quo* que ha inmovilizado y deteriorado el desarrollo de la profesión, sobre durante la presente administración gubernamental.

Por otra parte, uno de los retos más importantes que actualmente afronta el CODEPEF es el de renovar sus cuadros ya que, debido a los retiros voluntarios que se llevaron a cabo durante este sexenio, una parte importante de sus miembros se jubiló. Esto plantea la necesidad de crecimiento y renovación de la institución.

Finalmente, hay que mencionar que el CODEPEF no ha logrado sistematizar una fuente de autofinanciamiento. Aunque como asociación civil el Colegio está facultado para recibir donativos, únicamente ha organizado actividades donde se recuperan los fondos invertidos, de tal modo, no cuenta con recursos financieros que le permitan expandir sus actividades.

En el mismo sentido, ya que el trabajo que realizan los miembros del CODEPEF se hace de manera voluntaria, los interesados en brindarle su tiempo, lo hacen durante periodos limitados. Este factor también ha dificultado la sistematización de la organización del Colegio.

La meritoria tarea que ha desarrollado el Colegio de Profesionales de la Educación Física a lo largo de estos años deberá ser profundizada para seguir afrontando los grandes retos que plantea el escenario educativo y así lograr consolidarse como una institución de primera importancia en el panorama académico y profesional de la educación física.

PANORAMA GENERAL DE LOS ASPECTOS POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA MEXICANA

Miguel Ángel Jiménez Fuentes⁵⁷

Para hablar del estado que guarda actualmente la educación física de nuestro país se requiere revisar el proceso histórico antecedente, por lo que en

⁵⁷ Miguel Ángel Jiménez Fuentes es profesor y licenciado en educación física, con especialidad en adecuación física; tiene las maestrías en enseñanza superior y en administración pública, así como doctorado en educación. Es presidente del Colegio de Profesionales de la Educación Física e inspector de educación física en Coyoacán, Distrito Federal.

este apartado, y en concordancia con el tema, la revisión que se presenta se refiere únicamente, a los hechos y datos relevantes que han marcado la situación en que se encuentra este campo educativo.

Introducción

Si bien el cuerpo es desde siempre elemento primordial de la existencia del hombre y en algunos periodos históricos y en ciertas culturas, como la griega, la china y la prehispánica, por ejemplo, fue considerado sustancialmente importante en la vida social de ellas, el proceso de estructuración e institucionalización formal de la educación física se desarrolló en la Europa moderna hasta finales del siglo XIX, como consecuencia de la consolidación de una racionalidad científico-técnica. Por ello, en algún sentido, aunque de manera tardía, la educación física debe su institucionalización al arribo de la modernidad.

La institucionalización de la educación física en México

La institucionalización de la educación física en México se inicia realmente a principios del siglo XX, cuando en el porfiriato se dan los primeros pasos para incluir en la educación lo relativo al ejercicio físico, concretamente la esgrima y la gimnasia con fines de educación militar.

Algunos hechos relevantes para la educación física son la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima a principios del siglo XX, la de la Escuela Elemental de Educación Física en 1923; de la Escuela Universitaria de Educación Física en 1927 y la Escuela Normal de Educación Física en 1936. Esta última se transforma, en 1947, en Escuela Nacional de Educación Física con un carácter rector entre las demás escuelas formadoras de profesores de la especialidad, hasta 1976 cuando se convierte en Escuela Superior de Educación Física y eleva su perfil de formación a categoría de licenciatura. La ESEF se encuentra actualmente en proceso de renovación de sus planes de estudio al igual que todas las escuelas al interior del país, para nuevamente reformar su perfil de formación a la de licenciatura en educación física para la educación básica.

Historia de la administración mexicana de la educación física

En cuanto a la administración de la especialidad, como hechos relevantes mencionaremos la creación del Departamento de Educación Física, en 1935, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, el cual tenía un nivel jerárquico

similar a una Secretaría de Estado o al Departamento del Distrito Federal, por única vez en la historia de la Educación Física mexicana. Este fue sustituido por la Dirección Nacional de Educación Física en 1939, con dependencia directa de la Secretaría de Educación Pública. La nueva dependencia retoma muchas de las funciones del extinto departamento para centrar su función en el ámbito educativo; sin embargo, en 1942, se fusiona con la Dirección de Educación Física Militar de la Secretaría de la Defensa Nacional.

Fue hasta 1947 cuando nuevamente esta especialidad regresa a la Secretaría de Educación Pública con la creación de la Dirección General de Educación Física, la que reguló esta profesión hasta 1992 como parte del Programa de Modernización de la Educación y del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Durante este largo periodo, la DGEF dependió de diversas instancias como las Subsecretarías de Cultura y Recreación, del Deporte, y de Educación Media.

A partir del proceso de descentralización que se da en el marco del Programa de Modernización Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica desaparecen las funciones normativas de carácter nacional en la educación física, al desaparecer la DGEF, transfiriéndose las responsabilidades operativas del servicio a las entidades federativas, excepto en el Distrito Federal, donde se crea la Dirección General de Educación Física del Distrito Federal que depende, hasta la fecha, de la Administración Federal para los Servicios Educativos del distrito Federal, antes Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal,

Las funciones normativas en cuanto a la educación básica recaen, a partir de 1992, en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en donde —de acuerdo con Reglamento Interior de la SEP publicado en el *Diario Oficial* el 4 de julio de 1994— no existía ninguna unidad administrativa que normara, función de esta Subsecretaría, a la educación física a nivel nacional. Sin embargo en el *Diario Oficial* del 16 de diciembre de 1994 aparece publicada la estructura organizacional de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos en donde se reconoce una dirección por cada área a normar, una de ellas la de Educación Física, la que no operó en ningún momento sino hasta cerca de cuatro años pero como una Subdirección subordinada a la Dirección de Actividades de Desarrollo en la misma Dirección señalada.

Funciones actuales de la Subdirección de Educación Física

La Subdirección de Educación Física actualmente lleva a cabo el proceso de transformación de los planes y programas de estudio de las escuelas

formadoras de educadores físicos en todo el país y, en este momento, realiza la reformulación del Programa de Educación Física para secundaria en el marco de la reforma de este nivel, lo que tendrá que reflejarse también en la transformación del programa vigente de la especialidad para toda la educación básica.

En los estados, la situación es similar al Distrito Federal a partir del Acuerdo Nacional señalado; ninguna entidad administrativa creada norma el servicio, sólo lo opera a través de muy diversas formas, desde oficinas hasta algunas direcciones, lo que habla de las posibilidades y responsabilidades que se le asignan a la educación física.

En el terreno pedagógico señalaremos dos hechos recientes altamente significativos: el programa educativo de la especialidad y la formación de docentes.

En cuanto al primer asunto cabe señalar que con este panorama administrativo, en 1994 fue elaborado, implantado y difundido, a nivel nacional, un programa con enfoque motriz de integración dinámica por parte de la Dirección General de Educación Física para el Distrito Federal, y que actualmente opera en casi todas las entidades federativas. Sin embargo en los planes y programas de estudio para la educación primaria y secundaria publicados en 1993 se dan a conocer los programas oficiales y legales que hasta la fecha no han sido modificados con una estructura y enfoques totalmente diferentes de los elaborados por la Dirección General de Educación Física para el Distrito Federal.

En relación con la formación de docentes de educación física el hecho señalado de reforma curricular en las escuelas formadoras se ha diseñado desde una unidad administrativa: la Subdirección de Educación Física de la Dirección de Actividades de Desarrollo, de la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos. A partir de agosto de 2006 se concreta un caso similar en lo relativo a la reforma de la educación secundaria de donde surgirá un nuevo programa de educación física para todo este nivel y seguramente para preescolar y primaria en un futuro mediano.

En el terreno normativo señalaremos algunos hechos significativos que afectan el servicio educativo de la educación física. Si bien en el artículo tercero Constitucional se reconoce implícitamente la importancia de la educación física al señalar que la educación mexicana “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”, incluidas las físicas corporales y motrices, suponemos –y en la Ley General de Educación se señala– que uno de los fines de la educación es estimular la educación física y el deporte, pero en las normas subsecuentes se pierde tal relevancia. Por ejemplo su ubicación en el plan de estudios de la educación básica como

actividad de desarrollo y no como asignatura revela el papel secundario que el Estado le concede en los hechos. Por otro lado en el mismo tenor debemos señalar el hecho de la reducción oficial de clases de especialidad en la educación primaria a sólo una por semana.

En el terreno normativo

En el terreno normativo también destaca el hecho de los recientes Programas Nacionales de Desarrollo y sus derivados como el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 en donde se enmarcó el Programa de Educación Física y Deporte que detallaba los objetivos y funciones de la educación física y que como eje señalaba marcadamente una orientación hacia la detección de talentos deportivos, contrario a los planteados por los programas educativos comentados. Para el sexenio 2000-2006 el Programa Nacional de Educación no consideraba dentro de sus programas sectoriales a la educación física, y el programa de la Comisión Nacional del Deporte, actualmente Comisión Nacional para la Cultura Física y el Deporte (CONADE), continúa con la misma línea de desarrollo de la administración anterior.

Igualmente como normatividad relacionada con la educación física encontramos en el terreno del ejercicio profesional que la Ley de Profesiones no estipula como obligatoria la cédula profesional de profesor o licenciado en educación física para el ejercicio de esta especialidad educativa en ninguno de los niveles del sistema educativo nacional. Incluso la SEP, en sus acuerdos 254, 255 y 276, de 1999, determina como requisitos para impartir clases de educación física en el sistema de educación privada tan sólo la acreditación de experiencia docente por tres años y de los cursos de entrenamiento deportivo de la CONADE en cualquier especialidad deportiva o ser profesor de educación física.

Por otro lado la reglamentación laboral para la especialidad no existe desde 1946, año en que se publicó el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP a pesar de que en él se indica –en el artículo Transitorio V– que deberán elaborarse los reglamentos interiores de trabajo de cada una de las dependencias de la SEP en un plazo no mayor de 60 días.

Categorías escalafonarias en el terrero profesional

Tradicionalmente en el terreno profesional sólo existieron dos categorías escalafonarias: la de profesor y la de inspector (actualmente supervisor).

Sin embargo, en 1994 se instituye una nueva línea escalafonaria en el DF que considera diferentes niveles en la misma categoría de profesor (22, 26, y 30 horas), otra de coordinador de programa y se mantiene la de supervisor de educación física. La nueva categoría de coordinador de programa no considera funciones determinadas hasta la fecha y se han incrementado considerablemente los nombramientos de supervisores habilitados. En los estados se empiezan a crear las plazas de supervisores y se mantienen mayormente los nombramientos económicos para diversas funciones desde técnicas hasta administrativas.

Situación estructural y conceptual de la educación física en México

En el terreno estructural, principalmente en el conceptual, la educación física mexicana se encuentra fuertemente ligada al deporte, y tanto sus programas como sus métodos, aunque no en todos los casos, están enmarcados en la metodología del entrenamiento deportivo, sobre todo en la educación secundaria y los últimos grados de primaria. Cabe señalar que la tendencia conceptual y metodológica a nivel mundial actualmente apunta más al terreno de la cultura física como marco de desarrollo y se han generado métodos educativos de la especialidad más ligados con las expectativas socioeducativas que a las del desarrollo físico deportivo.

El aspecto político interno que vive la educación física en el país se caracteriza por una gran diversidad de corrientes ideológicas que centran su lucha y debate por el ascenso al poder, principalmente sindical, ligado con las expresiones y prácticas partidistas. Sin embargo, la existencia de un gran número de grupos políticos no expresa cabalmente la intención profesional de reconocimiento social y mejoras sociales, económicas y profesionales necesarias para alcanzar los fines de la especialidad.

En el terreno cuantitativo, la educación física a nivel nacional cuenta con alrededor de 22 mil profesionales para atender a cerca de 24 millones de estudiantes de la educación básica, sin hablar de que a partir del ciclo escolar 2004-2005 el nivel preescolar es obligatorio y se incrementará significativamente la demanda de servicios, entre ellos la educación física.

Actualmente se encuentran en proceso de formación cerca de 14 mil estudiantes en las escuelas formadoras de educadores físicos y tan sólo en el Distrito Federal, con el reciente programa de retiro voluntario, casi 600 profesores de educación física se jubilaron, con lo que se cancelaron alrededor de 22 mil horas, de las cuales sólo 30% se podrá recuperar, ya que el mencionado programa prevé la cancelación de las plazas que entraron en él.

Algunos hechos importantes relacionados con la educación física son, por ejemplo, la creación de la Escuela Militar de Educación Física y Deporte (EMEFyD), en 1971; el Instituto Nacional del Deporte, en 1976; la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos; las carreras técnicas en Recreación y Deportes del CONALEP; la creación de la Comisión Nacional del Deporte en 1988 y su transformación en Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte formalmente en este año.

De igual manera es importante señalar la promulgación de la Ley de Cultura Física y Deporte que regula actualmente a la CONADE. De manera particular, es importante destacar la creación del Consejo Nacional de Deporte Escolar para la Educación Básica (CONDEBA), donde confluyen todos los titulares de la educación física de las entidades federativas. El CONDEBA es una asociación civil apoyada por recursos del Sistema Nacional del Deporte de la CONADE y supone el hecho de aplicar programas deportivos de esta institución con recursos para educación física de la educación básica de todo el país.

Un hecho altamente significativo es la publicación de la Ley del Servicio Profesional de Carrera para toda la administración pública federal, sistema en el que la educación física opera con vigencia desde el 7 de octubre de 2005 y donde se señalan los mecanismos de nombramiento, operación y evaluación de los cargos que van desde los directores generales hasta las jefaturas de departamento, niveles que integran toda la administración gubernamental.

El caso de la educación física en el Distrito Federal

Como un apartado específico abordaremos el caso de la Dirección General de Educación Física en el Distrito Federal, que surge a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como parte del Programa de Modernización Educativa en el sexenio gubernamental de 1988 a 1994.

Esta Dirección mantiene la estructura organizacional de la anterior Dirección General de Educación Física, entidad normativa de la especialidad a nivel nacional hasta 1992. Sin embargo con la publicación del Reglamento Interior de la SEP, en 1994 transforma su estructura y, por ejemplo, desaparece a la Subdirección Técnica y se crea una Subdirección de Planeación, que subsiste hasta la fecha. En 1996 con la reestructuración de la SEP, nuevamente aparece la Subdirección Técnica aunque en este trayecto pierde la facultad de contar formalmente con personal docente de la especialidad. Actualmente los profesores que laboran en esta

área están formalmente adscritos a la Subdirección de Servicio Docente con comisión laboral a dicha subdirección.

En 1996 se establecen las funciones de la Dirección General de Educación Física para el Distrito Federal (DGEFDF) y, recientemente, con la transformación de la Subsecretaría de Servicios Educativos en Administración Federal para los Servicios Educativos del Distrito Federal, la DGEFDF se reestructura orgánicamente.

Actualmente, según los datos de la DGEFDF, de los casi 7 mil 500 profesores de Educación Física con los que cuenta, 3 mil 206 atienden la educación especial, preescolar, primaria regular, primaria de tiempo completo, secundarias diurnas, secundarias técnicas y secundarias para trabajadores, con lo cual se atienden alrededor de 1.5 millones de estudiantes de educación básica pública. Con ello se alcanza a cubrir casi la totalidad de la demanda educativa del sistema educativo de la entidad y el resto de docentes, casi el 40% atiende programas de extensión educativa y de promoción deportiva y funciones de apoyo técnico y administrativo, así como de supervisión, tanto en el área central como en los sectores, más el personal comisionado en otras instituciones.

La DGEFDF se integra por 15 sectores, uno por cada una de las delegaciones políticas del Distrito Federal, excepto Iztapalapa que cuenta con alrededor de mil docentes de educación física, con una subdirección de la especialidad dentro de la estructura administrativa de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa y cuatro sectores, uno por cada región, para la operación del servicios en esa demarcación. Estas unidades administrativas, las jefaturas de sector, desde su creación –a mediados de los ochenta– no tiene sustento legal para su existencia ni integran la estructura oficial de la Dirección General de Educación Física para el Distrito Federal.

Actualmente se evalúa el servicio con cerca de 400 supervisores distribuidos en los 15 sectores, donde el de Gustavo A. Madero es el que mayor número de supervisores tiene con 50, y Milpa Alta el que cuenta con menos, con 7 supervisores. Se cuenta con dos modelos de supervisión: uno denominado vertical, que se aplica en Coyoacán y Tlalpan y que cubre zonas geográficas, y otro que opera por nivel educativo en los otros 13 sectores.

Con el reciente programa de retiro voluntario, alrededor de 600 profesores entre supervisores dictaminados, habilitados, coordinadores de programa y docentes llegan a sumar aproximadamente 21 mil horas de la especialidad. El servicio, de acuerdo con datos oficiales, se cubre de la siguiente manera:

Nivel o modalidad educativos	Núm. de docentes	Núm. de escuelas que atienden	Núm. de alumnos
Inicial	87	80	7 052.
Preescolar	460	928	47 460
Primaria de tiempo completo	328	103	35 530
Primaria regular	1 655	1 599	550 904
Secundaria técnica	58	56	33 244
Secundaria diurna	571	457 cubiertas totalmente	226 779
		27 parcialmente	
		6 sin atención docente de la especialidad	
Secundaria para trabajadores	47	88	6 252

Categorías de ejercicio profesional de la educación física

En la actualidad, las categorías de ejercicio profesional determinadas en el escalafón vigente para el Distrito Federal corresponden sólo a las de supervisor de educación física, coordinador de programa y docentes con 35, 30, 22 y 19 horas.

La DGEFDF opera actualmente los siguientes programas: Escuelas secundarias de puertas abiertas, Cursos de actualización docente, Investigación, Evaluación del Programa de Educación Física, Danza escolar, Campismo, Ecología, Gimnasia rítmica mexicana, Ritmo y color, Actos cívicos, Medicina aplicada a la educación física, Juegos deportivos escolares del DF, Arbitraje y jueceo, Avance deportivo escolar, y Deporte y recreación para alumnos con necesidades educativas especiales.

Análisis

Si bien existen factores de índole diversa y tanto mecanismos como técnicas analíticas de sustento múltiple, este análisis parte de dos factores fundamentales para entender los porqués señalados. Uno es el fundamento de las políticas públicas que en materia de educación se anclan en los

lineamientos de los organismos supranacionales a los que México pertenece: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre las más importantes, de donde podemos destacar los compromisos adquiridos para poner en marcha programas como el de menor injerencia del Estado en los asuntos regulatorios de la sociedad concordantes con los supuestos teóricos de corte neoliberal y de libre mercado. El otro factor tiene que ver con el concepto de racionalidad, tanto en el orden administrativo como en el conceptual y técnico pedagógico, entendida como la congruencia y coherencia entre la teoría y la praxis que enmarcan la instrumentación de la política educativa nacional y por lo tanto dan al contexto de la educación física mexicana su condición actual.

Como podemos observar, a nivel mundial existe una crisis social de dimensiones cuasi-catastróficas en diversos planos como el ecológico, el económico, el político y, para nuestro estudio, el educativo. La irracionalidad permea casi todos los aspectos vida de las sociedades actuales, tanto que las teorías filosóficas y sociológicas no alcanzan a descifrar ni explicar los fenómenos actuales y, por lo tanto, no se vislumbra una salida racional, ética y coherente en el corto y en el mediano plazos.

En el plano específico de la educación física mexicana baste señalar la falta de racionalidad en su aparato contextual desde el terreno legal hasta el operativo mínimo, pasando por aspectos fundamentales como la formación y el ejercicio profesional en donde los actores, autoridades, personal administrativo y de apoyo y los docentes desempeñan su papel casi en una situación de anarquía, producto del desconocimiento real de los aspectos esenciales de su materia de trabajo que, a su vez, es producto de una condición social de pauperización intelectual, moral y económica.

De acuerdo con el discurso constitucional, la educación física, en el contexto de la educación integral favorecedora de todas las facultades de los ciudadanos mexicanos, está obligada a la atención y desarrollo de todos los aspectos que derivan de la relación cuerpo-mente, enfatizando su tarea en lo que corresponde a la motricidad y su papel en la relación de los individuos con la sociedad. Sin embargo, casi desde su introducción en los aspectos educativos formales, esta disciplina se encuentra anclada al concepto deportivo, que se encamina a la competencia y el triunfo como premisas máximas de esta actividad, soslayando, por ejemplo, el papel de formación de una motricidad para una vida plena que encierra una filosofía educativa más congruente con los principios constitucionales mexicanos.

La exigencia de la sociedad en su conjunto para que la educación física forme más y mejores deportistas proviene del desconocimiento de ésta

respecto de nuestra profesión. Ya José María Cagigal decía que la Educación Física era “la desconocida de la cual todos opinaban” y agregaríamos que es una materia en donde todos creen ser expertos, desde los más altos funcionarios hasta las personas que menos conocimientos tienen.

Prueba de lo anterior han sido a lo largo de la historia de la educación física las acciones y tareas que se le han designado y los recursos que se le han dotado: detección de talentos deportivos, organización de competencias deportivas, preparación de desfiles conmemorativos, preparación de escoltas para eventos cívicos, preparación de festivales artísticos, desempeño profesional en espacios deportivos, material didáctico: balones de fútbol, basquetbol, volibol (además de redes para éste), y un sinfín de etcéteras que poco o nada tienen que ver con una concepción real de la educación física.

Ya en el terreno del análisis del estado actual de la educación física descrito en la primaria parte de esta exposición es importante destacar que este trabajo parte de considerar que existen múltiples dimensiones de relación, subordinación e interdependencia para la educación física que se enmarcan en un contexto histórico de modernidad, con un sistema económico y social capitalista que determina formas y estilos de vida, valores, estatus y por lo tanto clases en donde el mercado establece las pautas de consumo y determina la teoría y praxis de esta disciplina.

Por lo tanto, el contexto general de la educación física para este fin se corresponde con la sociedad, la economía, la política, la ideología y la educación en un campo mucho más específico pero correlacionado estrechamente con los demás.

De manera particular, proponemos enmarcar a la educación física en un campo denominado cultura física, en donde además se encuentran otros como el deporte, la recreación física y las prácticas artísticas del movimiento. De éstos, la educación física retoma algunos aspectos para su praxis, a manera de medios e instrumentos para alcanzar los objetivos pedagógicos que las teorías en esta materia señalan, considerando al deporte como una actividad práctica de carácter físico de competencia cuya finalidad es alcanzar el triunfo; a la recreación física como una actividad física que se practica en el tiempo libre, fundamentalmente a través del juego dirigido a atender la necesidad lúdica de la personalidad del ser humano; las prácticas artísticas del movimiento que están encaminadas a la expresión y creación artísticas a través del movimiento y el uso del cuerpo, por lo que concebimos a la educación física como una disciplina pedagógica que utilizando al movimiento corporal producto de la relación mente-cuerpo contribuye a la estructuración de la integralidad de los individuos y que se enmarca en un sistema y modelo educativo específico.

Posibilidades de contextualizar la problemática de esta disciplina

- 1) Disciplinaria, en tanto que no se ha desarrollado una discusión teórica que permita la construcción científica que se requeriría para una definición disciplinaria sólida.
- 2) Legal, en tanto que el marco actual de leyes, reglamentos, disposiciones y acuerdos que norman a la disciplina contiene vacíos, traslapes, contradicciones e indefiniciones que obstaculizan el eficiente desarrollo de la misma.
- 3) Laboral, porque las condiciones de ejercicio profesional en el contexto educativo no corresponden a las características específicas de la docencia, la investigación y la actualización y superación de los educadores físicos, aplicándose criterios que se corresponden más con otras disciplinas y otros profesionales de la educación.
- 4) Administrativa, en tanto que se continúan aplicando modelos de administración correspondientes a otras épocas y circunstancias, modelos modernizados tecnológicamente pero no modernos en términos teóricos y técnicos.
- 5) Político-ideológica, en donde después de una hegemonía política nacional de algunas décadas, las pocas alternativas no han encontrado una ubicación definitiva en el un contexto de múltiples orientaciones político ideológicas que se correspondan incluso con una visión diferente de la especialidad.
- 6) Conceptual, porque mientras en los países desarrollados la discusión teórica se desarrolla en nuevos modelos conceptuales, en nuestro país seguimos importando modelos que con adaptaciones mínimas se aplican como ideales y correspondientes con la idiosincrasia mexicana.
- 7) Didáctico-pedagógica, en tanto inercialmente se continúa con modelos didácticos incorporados a la disciplina desde su institucionalización en el siglo pasado y se siguen subordinando los fines educativos de la especialidad a los generales de la educación, desdeñando los objetivos disciplinarios primordiales para la propia definición de la educación física.

Evidentemente, esta problemática y su solución se corresponde entre autoridades, educadores físicos y la propia disciplina, donde cada uno de los actores debiera asumir el compromiso indisoluble y profesional que le toca y no esperar a que desde otros contextos surjan las soluciones a ello.

De lo anterior, de manera específica, se derivan los siguientes aspectos que forman parte del marco real de la educación física:

- Déficit de docentes de EF
- Variado porcentaje de atención de la demanda educativa a nivel nacional
- Decenas de proyectos de atención
- Miles de horas interinas
- Alto porcentaje de docentes sin tiempo completo
- Intereses políticos diversos
- Falta de material didáctico
- Espacios educativos inadecuados
- Duplicidad de funciones
- Falta de programas de superación profesional
- Órganos administrativos irregulares
- Falta de investigación educativa en la especialidad
- Falta de vinculación entre formación y práctica profesional
- Falta de proyecto educativo nacional
- Falta de trabajo colegiado
- Falta de códigos de ética profesional
- Falta de claridad conceptual
- Falta de normas coherentes y congruentes
- Insuficiente recopilación de experiencias profesionales

En este sentido, en el Colegio de Profesionales de la Educación Física hemos agrupado los retos para la educación física de la siguiente manera:

Para la disciplina:

- El establecimiento de una categoría conceptual ordenadora
- La delimitación de su campo de acción disciplinaria (objeto de estudio)
- Clarificación de su estatus disciplinario
- La investigación vinculada con su objeto de estudio
- El reconocimiento social como una disciplina educativa formal e insoslayable en el modelo educativo mexicano.

De las autoridades:

- La comprensión cabal de la educación física
- Promover acciones coherentes con la realidad de la EF
- Promover esquemas prospectivos y lógicos de desarrollo de la disciplina
- Promover trabajos colegiados
- Desarrollar un sistema de investigadores de educación física
- Asignar prioritariamente recursos a lo fundamental y no a lo superfluo

- Desarrollar un compromiso de responsabilidad y compromiso con los objetivos de la educación física
- Proponer y desarrollar un marco administrativo y legal: coherente, lógico, congruente, razonable y moderno.

De los profesionales de la educación física:

- Asumir una actitud profesional: con responsabilidad, respeto y ética
- Asumir una actitud de superación profesional constante
- Asumir un verdadero compromiso profesional
- Desarrollar y asumir una actitud crítica y creativa
- Fomentar una actitud investigativa, racional, abierta, constructiva y analítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sobre el apartado Las escuelas normales de México

- Arnaut, A. (2005). *La federalización educativa*, Serie Educación, Reflexiones sobre el Cambio, México, 1999, 79 pp. Conferencia 4 de mayo del 2005 en la Escuela Normal 2 de Toluca. Grabación.
- Hurtado Tomás, P. (2003). *Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las escuelas Normales 1921-1984*, Octubre, http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm
- Ponce Milla, M. (2006). *Las reglas de comunicación que se entablan en la formación docente de las escuelas normales*, tesis de maestría, Toluca: ISCEEM.
- Santillán Nieto, M. (2003). *Situación y perspectivas de las universidades e institutos pedagógicos y su rol en la formación de maestros en la región*, en http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/10_Las_Univ_Pedag_en_Mex_Marcela_Santillan.pdf, consultado el 17 de octubre del 2006.

Sobre el apartado Políticas regionales para impulso a la investigación en educación física: el caso del Estado de México

- Aguirre Benítez, M. y López Pérez, O. (1997). *Documento indicativo para el fomento y desarrollo de la investigación educativa en las escuelas normales del estado de México*, Toluca: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (mimeo).
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile: ONU.
- COMIE.(2006). *Estatutos*, <http://www.comie.org.mx/estatutos/estatutos.htm>

- Departamento de Educación Normal (2006). *Plan de Investigación Educativa de las Escuelas Normales del Estado de México* (mimeo).
- Gobierno del Estado de México (1977). *Reglamento de exámenes profesionales para obtener el título de profesor en educación preescolar o primaria en las escuelas normales del estado*.
- Gobierno del Estado de México (1985). *Reglamento de exámenes profesionales para las escuelas normales estatales*, Toluca, México.
- Gobierno del Estado de México (1987). *Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Física y en Entrenamiento Deportivo. Documento rector. 1987*.
- Guadarrama S, G. (1999) “La investigación educativa en el Estado de México: políticas estatales y construcción de la disciplina”, *Experiencia educativa en el Estado de México ayer y hoy*, Colegio Mexiquense, AC.
- Hernández, L. y Ortiz, J. (1986). “Evolución de la investigación educativa en México (1971-1985)”, *Memorias del foro preparatorio del congreso constitutivo de la Asociación Mexicana de Investigadores educativos*, Pachuca, Hidalgo.
- Latapí, P. (1980). “Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa” *Revista Ciencia y Desarrollo*, CONACYT.
- Lucio, R. (1996). “Políticas de posgrado en América Latina”, en Kent, R. (coord.) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventas*.
- Moreno Bayardo, M. G. (2003). *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*, México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 62 pp.
- Pérez Jiménez, J. A.; Aguilar Guadarrama, A. H y Nájera Ruiz, F. (2003). “El desafío de la calidad en el posgrado para educadores”, *Cuadernos de Discusión* núm. 11, col. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, México: SEP.
- SECyBS (1993). *Sistema Estatal de Investigación Educativa. Plan de trabajo del Sistema Estatal de Investigación Educativa 1993*. Estado de México: Secretariado Técnico.
- SEP (2002). *Programa para la licenciatura en educación física 2002*, México: SEP.
- SEP (2005). *Lineamientos para la titulación de los alumnos en 7° y 8° semestres. Reforma a la educación normal*, México: SEP.
- SES (s/a). *Fomento de la investigación educativa*, México Dirección de Investigación y Vinculación-Dirección General de Investigación-SES-SEP.
- Vielle, J. P. (1980). *Panorama de la Investigación Educativa en México (1979)*. *Revista Ciencia y Desarrollo* núm. 30, enero-febrero, pp. 45-52.

Sobre el apartado de Opciones de titulación de las licenciaturas formadoras de docentes de educación física en Jalisco

“Breve historia de las Escuelas de Educación Física en Jalisco, de enero de 1978 a junio de 2006”, en *La Investigación Educativa en Educación Física, Deportiva, Motricidad, Somática, Recreación y Expresión corporal en México. 1992-2005*, texto

realizado a partir de entrevistas a los maestros Carlos Javier Prado Mendoza, director de la ESEF-JAL, en noviembre de 2004, y Martín González Villalobos, coordinador de la licenciatura en Cultura física y deportes, de la Universidad de Guadalajara en diciembre de 2004.

SEJ (2002). *Manual operativo de servicio social y titulación para las escuelas normales*, Guadalajara: SEJ.

“Apartado VIII, Titulación”, en *Normas de control escolar para las licenciaturas del subsistema de formación de docentes*.

UdeG. *Informe de prácticas profesionales en la Universidad de Guadalajara*.

ESEF-Jalisco. *Opciones de titulación. El proceso de titulación y sus productos son indicadores de la eficiencia terminal en educación superior*.

Plan de estudios 2002. *Licenciatura en educación física, programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*.

Sobre el apartado de Políticas estatales hacia la investigación en educación física, 1992-2004. El caso de la ESEF-DF

Aceves Rodríguez, S. C. (s/a). Antecedentes de los posgrados en investigación en México, *La tarea. Revista de Educación y Cultura* (Sección 47 del SNTE). <http://www.latarea.com.mx/articu13/aceve113.htm>.

Einsenberg, R. *et al.*, Estados de conocimiento, cuaderno 13, México: UNAM-FESI/ESEF-SEP.

Grimaldo, I; Torres, M. L. y Marín, G. (1990). *Evaluación curricular ESEF*, México: SEP-ESEF.

SEP-ESEF (1997). “Área de investigación. Reestructuración del área”, *INVEF. Artículos, ensayos y testimonios de investigación*, año 1, núm. 1

SEP-ESEF (1997). “Área de investigación. Reestructuración del área”, *INVEF. Artículos, ensayos y testimonios de investigación*, noviembre, año 1, núm. 1. p. 5.

SEP-SSEDF-DGENAM (1996). *Plan de desarrollo institucional. Programas interinstitucionales*, México: SEP.

SEP-SSEDF-DGENAM (2003). *Maestría en Educación Básica Interplanteles. Programa MEBI*, México: SEP.

Weiss, E. (2003). “La investigación educativa en México. Usos y coordinación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 847-898.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 1992-2004

Rose Eisenberg Wieder, Hilde Eliazer Aquino López,
Arturo Guerrero Soto, María de la Luz Torres
Hernández, Macario Molina Ramírez,
Judith Irais Gutiérrez Miranda, María de Lourdes
Jiménez Rentería, Vanny Cuevas Lucero,
Grisel Rodríguez Reyes, Gisela Santiago Benítez

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se profundizan las particularidades operativas del grupo de trabajo así como los diversos estudios teórico-metodológicos llevados a cabo para este segundo volumen del estado de conocimiento en *Corporeidad, movimiento y educación física*. Se bosquejan los retos operativos y conceptuales enfrentados por el equipo de coordinadores regionales y sus propios colaboradores.

A su vez, se describen los tipos de estudios tanto cualitativos como cuantitativos realizados. El estudio cuali-cuantitativo principal está relacionado con el análisis de la producción nacional de escritos con respecto a los siete temas estudiados; por ello, se detalla el tipo y partes del instrumento utilizado para tal fin en el periodo 1992-2004 sobre los campos estudiados, sus diversos ajustes, aportes y problemas, así como las ventajas y dificultades que ofreció el *Manual de ayuda*, construido *ex profeso* por los coordinadores y colaboradores de este estudio cuali-cuantitativo nacional para tratar de homogeneizar los parámetros de análisis documental y motivar la formación en investigación socioeducativa tan precaria en México en estos campos.

Resumimos a continuación algunas de las complejidades metodológicas y grupales enfrentadas. Sugerimos tomarlas en cuenta para comprender los resultados obtenidos.

**Primera complejidad metodológica:
Delimitación e identidad de los campos en estudio**

Los límites e identidad entre los siete campos de estudio –educación física, deportiva, educación de la motricidad, educación somática, de la recreación, sexualidad y expresión corporal– han sido y son sujetos de amplios debates, que se reportaron en el primer volumen como resultado de la investigación cualitativa conceptual.

El uso de estos “**conceptos-campo**” fueron propuestos sólo a manera de “**conceptos o palabras clave**” a utilizar en el momento de hacer revisiones bibliográficas en diversas bases de datos. No pretenden ser los únicos relacionados con la educación en torno al complejo concepto de lo que implica “el movimiento humano” en el contexto de esta investigación.

**Segunda complejidad metodológica:
Si considera el campo de la investigación educacional**

No fue fácil identificar cuándo los escritos se referían a **investigación educativa** en educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación y expresión corporal, o cuándo se trataba de investigación **biológica de tipo técnico y biomédico, terapéutico, biomecánico, ergonómico**, que pueden confundir al analista. Se tuvo en cuenta esta complejidad durante el estudio y para discriminar cuándo era investigación educativa nos apoyamos a partir de los “Elementos de la estructura didáctica” de Hilda Taba (Campos, 1989:25-38). Ver esquemas didácticos construidos al respecto en el apartado 6 del *Manual de ayuda a colaboradores*, en este mismo capítulo.

**Otros retos enfrentados
y resueltos durante la tarea y el trabajo en grupo**

Definición y re-definición de responsables y colaboradores para realizar los escritos de los estudios cualitativos de cada una de las siete temáticas en estudio; dado el amplio periodo que duró la realización (4 años), fue necesario suplir renuncias de algunos colegas iniciadores o participantes en grupos regionales. Situación difícil pues eran actividades que no entraban dentro de sus labores institucionalmente asignadas, otorgando su colaboración de manera altruista.

La aplicación del enfoque de la investigación-acción participativa en la realización de 12 grandes **seminarios-taller**. Esta tarea fue fundamental para avanzar con los grupos de investigadores que dirigen las coordinaciones regionales de las zonas: norte, centro occidente, estado de México y DF. Los realizados en el DF eran de 4 horas en promedio cada dos o tres meses. En Ensenada y Jalisco los seminarios duraban dos días. Ello permitió debatir y homogeneizar criterios de análisis de documentos de investigación educativa e ir mejorando el instrumento y el Manual.

La *búsqueda de apoyos económicos* para llevar a efecto el estudio. Generalmente el realizar este tipo de estados de conocimiento promovidos por el COMIE implica que el propio investigador responsable, así como sus coordinadores y colaboradores, busquen recursos tanto humanos como económicos e institucionales para realizarlo. Por ello nos dimos a la tarea de ir estructurando el proyecto de investigación para solicitar apoyo económico a partir de convocatorias emitidas por diversas instancias para promover la investigación. Tarea no fácil (siete intentos) pero recompensada con tres fondos institucionales a los cuales agradecemos sobremanera su soporte económico y que a continuación mencionamos:

- Programa PAPCA. UNAM-Iztacala en el año 2003 clave 7002.
- Programa extraordinario PAPIIT. UNAM 2004 clave IX305104.
- Programa PAPIME. UNAM 2006 clave PE300205

Dificultades en la recopilación y análisis de escritos nacionales e internacionales sobre investigación educativa en los campos de estudio. Para buena parte de los colaboradores, el proceso de búsqueda de artículos, el uso del instrumento y el manual para analizar escritos les era poco conocido. Sin embargo, motivó su ejercicio el aprenderlo de manera grupal, transitando ellos mismos de la teoría a la práctica durante ejercicios de búsqueda o análisis de escritos nacionales.

Construir categorías de *análisis de entrevistas a expertos* y de *encuestas a profesores*.

Construir categorías para el análisis temático entre títulos de tesis de 1992 y de 2004 de la ESEF DF, por la FES Iztacala, y del periodo 1992 a 2002, por la ESEF DF.

METODOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS

Análisis cuali-cuantitativo de publicaciones nacionales.

El instrumento de análisis

En este inciso se presenta el instrumento con las categorías utilizadas para el análisis de los documentos encontrados en este segundo estado de conoci-

miento en los siete temas estudiados. Cabe aclarar que este instrumento se utilizó en el primer estado de conocimiento en *Educación física, deportes y recreación 1982-1992*. En el caso actual se revisó, actualizó y pasó por varias etapas y ajustes. La que aquí se presenta es la última versión corregida y aumentada. Queda como propuesta sugerida para realizar posteriores compilaciones.

Debido a las características del instrumento fue imprescindible elaborar el manual que a continuación se muestra sobre cómo llenarlo y cuáles fueron los criterios acordados por el grupo⁵⁸ para analizar los materiales, con el fin de homogeneizar conceptos que, en el caso de los resultados cuali-cuantitativos, resultó indispensable. Esta necesidad de homogeneización surgió debido a que en algunos casos, dependiendo de la formación académica de cada coordinador de grupo y de los encargados del llenado, pueden ser comprendidos de diferente manera. A continuación se explican los diversos rubros del mismo.

ESTRUCTURA GENERAL DEL INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

El instrumento o guía consta de 29 preguntas y sub-preguntas, las hemos dividido de acuerdo con su contenido en cuatro grandes rubros que son:

- a) Datos de identificación del o la analista y revisor(a) (ítems 1, 2, 29).
- b) Datos de identificación del documento analizado (ítems 3 al 15).
- c) Contenidos del documento analizado (ítems 16 al 27)
- d) Datos sobre si se realiza resumen analítico y partes del mismo (ítem 28).

A continuación explicamos con detalle cómo se deben de llenar los ítems de cada uno de estos grupos de preguntas:

Datos de identificación del o la analista y revisor (a) (ítems 1, 2, 29)

En este apartado se registra la clave que se acordó previamente con los coordinadores, correspondiente a su institución de procedencia, ellos pudieron registrar las claves de los o las analistas que se asociaron a este estudio. Por ello, sólo hay tres posibles letras a anotar como final de la clave:

⁵⁸ Aunque la base del instrumento fue tomada de la propuesta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa para acordar criterios de análisis de escritos nacionales en torno a la investigación educativa producida en el país, para los efectos de este estudio la base fue modificada y ajustada de acuerdo con los requerimientos del presente estado de conocimiento.

- una E (registrada por la Escuela Superior de Educación Física DF)
- una J (registrada por la Universidad de Guadalajara)
- una BC (registrada por el Sistema Educativo en Baja California)
- una UI (registrada por la FES-Iztacala de la UNAM)

La clave permitió contactar a los colaboradores analistas, en caso de requerir alguna aclaración o mayor información sobre los instrumentos o guías en el momento de la captura de los datos. Con el fin de evitar confusiones y mejorar la comunicación, los coordinadores registraron los siguientes datos del o la analista que fueron:

- Datos de registro: nombre, escolaridad, fecha de solicitud, teléfono, correo electrónico y dirección.
- Clave del analista: inicial de nombre y primer apellido seguido del número consecutivo de sus fichas revisadas, así como los dígitos asignados por los coordinadores de la investigación.
- Fecha en que realiza la revisión.
- Institución de procedencia.

Datos de identificación del documento analizado (ítems 3 al 15)

Los datos para identificar los escritos fueron: referencia bibliográfica, año de publicación, dirección electrónica del autor, sitio donde se encontró el documento, institución de adscripción del autor, lugar y forma de publicación del documento y estilo del escrito científico.

Contenidos del documento analizado (ítems 16 al 27)

Se identificaron las características específicas de la investigación como son: tema, finalidad, cobertura, sujetos de estudio, contexto, formas de acceso a la educación y niveles educativos, perspectiva disciplinaria, aspectos estructurales, enfoque teórico, métodos, técnicas y aportes.

Datos sobre si se realizó resumen analítico y partes del mismo (ítem 28)

El resumen analítico contendrá: ficha bibliográfica, problemática u objeto de estudio, objetivos, propósitos o fines, tesis o hipótesis o preguntas centrales, marco teórico o conceptual, metodología, datos o análisis o descripciones relevantes, resultados o conclusiones y principales aportes de la investi-

gación.⁵⁹ La bibliografía, para comodidad del lector y del analista, los apoyos bibliográficos fueron desarrollados en los pies de página de donde proviene la cita. [En este texto se respetaron las pautas de edición de la colección].

En el *Manual* se presentaba un instrumento completado para ayuda del analista y al final aparece el formato a llenar. Buena parte de los instrumentos llegaban por correo electrónico y otra parte en papel y luego era capturado en una base de datos SPSS: a continuación presentamos el instrumento lleno, para dar una idea de su uso.



GUÍA DE ANÁLISIS PARA ESCRITOS RELATIVOS AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN: EDUCACIÓN FÍSICA DEPORTIVA, SOMÁTICA, MOTRICIDAD, RECREACIÓN Y EXPRESIÓN CORPORAL EN MÉXICO, 1992-2003



EL INSTRUMENTO o GUÍA consta de cuatro partes fundamentales:

- A. Datos de identificación del o la analista y revisor(a) (ítems 1, 2, 29).
- B. Datos de identificación del documento analizado (ítems 3 al 15).
- C. Contenidos del documento analizado (ítems 16 al 27)
- D. Datos sobre si se realiza resumen analítico y partes del mismo (ítems 28)

NOTAS IMPORTANTES: Si contesta este **instrumento o Guía de Análisis en PAPEL**, favor de escribir con pluma. Sólo en extrema necesidad use lápiz. Si lo contesta por **COMPUTADORA**, le pedimos que para mantener el formato, utilice **letra Arial número 9, espacio sencillo e imprimirlo**. Entregarlo junto con el resumen analítico (cuando esté justificada su realización). **UTILICE EL MANUAL ADJUNTO PARA ESTUDIAR LOS APARTADOS. TAMBIÉN PUEDE CONSULTARLO EN LA PÁGINA www.saludyambiente.com**

A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL O LA ANALISTA Y REVISOR(A) (ÍTEMS 1, 2, 29).

CÓDIGO

no. art Núm. DE ARTÍCULO REGISTRADO POR SU COORDINADOR(A)
(Escriba los dígitos en el paréntesis): ()

Pg1 1. CLAVE DEL ANALISTA (Poner inicial de su nombre y primer apellido, seguido del número del artículo otorgado por su revisor así como la LETRA CLAVE, otorgada por el equipo coordinador que revisará sus instrumentos con los datos completos)

VC76-UI En este caso el nombre y apellido de la analista es: Vanny Cuevas, por ello su clave es VC y el número 76 por ser el correspondiente al listado de la base de datos. Al final agregó UI por ser en la UNAM-Iztacala donde se revisó y firmó de conformidad.

⁵⁹ El realizar los resúmenes analíticos fue una tarea frecuentemente evadida por los colaboradores ya que les implicaba más tiempo y dedicación, además del análisis, por lo que pocos aparecen.

Pg1.1 1.1 LA LETRA CLAVE LE FUE OTORGADA POR (**Subraye la respuesta para ser identificada durante la captura**):

1. UNAMI 2. ESEF 3. JAL 4. YUC 5. BC

Fecha 2. FECHA DE RECEPCIÓN (Escriba y subraye la respuesta)
(Ejemplo: 9 marzo 2004)

Día: 09 Mes: marzo Año: 2004

2. FECHA DE ACEPTACIÓN por el coordinador (Escriba y subraye la respuesta) (Ejemplo: 9 marzo 2004)

Día: 15 Mes: noviembre Año: 2004

B) DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL DOCUMENTO ANALIZADO
(Ver **APARTADO 1** para su llenado correcto).

CÓDIGO

Pg3 3. REFERENCIA BIBLIOHEMEROGRÁFICA (**Subraye la respuesta**):

1. Completa 2. Incompleta

Fic.bib 3.1 ESCRIBA LA REFERENCIA BIBLIOHEMEROGRÁFICA LO MÁS COMPLETA POSIBLE. Ver **APARTADO 1** para elegir la forma de reporte de los datos bibliográficos del documento que se está analizando.

TORRES HERNÁNDEZ, Ma. de la Luz. *La educación física escolar en el proyecto educativo nacional, hacia un nuevo currículum para el nivel básico*. CONADE, SEP, México 1999. 75 p. Publicación del 2do lugar del V Certamen Nacional de Investigación en los Campos: Educación Física, Recreación, Deporte y Ciencias Aplicadas al Deporte (Biblioteca ESEF. México D. F.)

Pg4 4. AÑO DE PUBLICACIÓN (**Subraye la respuesta**). **NOTA: Se solicita de nuevo el año para el listado en la base de datos.**

1. Antes de 1993 3. 1994 5. 1996 7. 1998 9. 2000 11. 2002 13. 2004
2. 1993 4. 1995 6. 1997 8. 1999 10. 2001 12. 2003 14. No aparece

Pg5 5. ¿LA INVESTIGACIÓN CONTÓ CON APOYO ECONÓMICO PARA SU REALIZACIÓN? (**Subraye la respuesta**):

1. Sí 2. No 3. No se indica

Pg5.1 5.1 ¿QUIÉN PATROCINA LA INVESTIGACIÓN? (**Escriba y subraye la respuesta**):

1) Institución Pública 2) Institución Privada 3) Yo mismo (a) 4) Mi grupo de trabajo
5) Otros

Pg5.2 5.2 MONTO (**Escriba y subraye la respuesta**):

Pg6 6. DIRECCIÓN ELECTRÓNICA DEL AUTOR. (**Subraye la respuesta**):

1. No se menciona 2. Sí tiene

(Continúa)

- e.mail** 6.1 LA DIRECCIÓN ELECTRÓNICA DEL AUTOR (ES). **(Escriba y subraye la respuesta):**
Aunque no aparece en el escrito, se conoce a la autora
luztorres@correo.unam.mx
- Pg7** 7. REGIÓN DONDE SE ENCONTRÓ EL DOCUMENTO.
(Subraye la respuesta). Ver APARTADO 2 para consulta.
 1. Noroeste 3. Noreste 5. Centro Sur 7. Golfo de México
 2. Norte 4. Centro de Occidente 6. Pacífico Sur 8. Península de Yucatán
 9. Otro
- Pg7.1** 7.1 OTRO **(Escriba y subraye la respuesta):**
- Pg7.2** 7.2 PRECISAR EN LO POSIBLE POR ESCRITO, LOS SIGUIENTES DATOS DE LA REGIÓN DONDE SE ENCONTRÓ EL DOCUMENTO. **(Escriba y subraye la respuesta)**
 Estado: Distrito Federal Ciudad: México
 Dirección: Puerta 4 Ciudad deportiva, Área: Biblioteca
 colonia Magdalena Mixhuca
 Cp 08010
- Pg8** 8. INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN DEL AUTOR(ES) PRINCIPAL(ES)
(Subraye la respuesta). Ver APARTADO 3. Listado de algunas siglas.
 1. UNAM 2. IPN 3. ESEF 4. UAM 5. UPN 6. No aparece 7. Otra
- Pg8.otr** 8.1. OTRA **(Escriba y subraye la respuesta). Anotar la sigla y el nombre completo de la institución.**
- Pg9** 9. LUGAR DE PUBLICACIÓN DEL DOCUMENTO. **(Este dato sirve para solicitar, en la base de datos, un listado por regiones y países).**
 País: México Región: Centro-sur Estado: DF
- Pg10** 10. SECTOR DE LA INSTITUCIÓN QUE PUBLICÓ EL DOCUMENTO
(Subraye la respuesta):
 1. Público 2. Privado 3. Mixto 4. No especificado
 10.1 Si la respuesta fue sector público: subrayar tipo de institución:
 1. Universidad 2. Normales 3. Institutos 4. SEP 5. Departamentos
 6. Secretarías Estatales de Educación
- Pg11** 11. NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN QUE PUBLICÓ EL DOCUMENTO
(Subraye la respuesta). Ver APARTADO 3. Listado de algunas siglas.
 1. SEP 2. ESEF 3. UNAM 4. UAM 5. IPN 6. CONADE 7. Mixta
 8. No especificado 9. Otra

Pg11.otr 11.1. OTRA (**Escriba y subraye la respuesta**):

Pg11.mix 11.2. MIXTA (**Escriba y subraye la respuesta**):

Pg12 12. FORMA DE PUBLICACIÓN DEL DOCUMENTO
(**Subraye la respuesta**):

- | | | | |
|------------------------|-----------------------------------|-------------|---|
| 1. Libro | 4. Informe | 7. Ponencia | 10. Tesis de posgrado |
| 2. Capítulo de libro | 5. Antología | 8. Tesina | 11. Documento Web
(terminación HTML) |
| 3. Artículo de revista | 6. Memoria de evento
académico | 9. Tesis | 12. <u>Publicación única</u> |

Pg12.otro

Pg13 13. FINALIDAD PRIORITARIA DE LA INVESTIGACIÓN (**Subraye la respuesta**):

- | | | |
|--------------------|-----------------------|----------------------------|
| 1. <u>Certamen</u> | 3. Obtención de grado | 5. Solicitud institucional |
| 2. Artículo | 4. Evaluación | 6. Interés personal |

Pg13.otr

Pg14a-i 14. COBERTURA DE LA INVESTIGACIÓN (**Subraye la respuesta**):

- | | | |
|--------------------------|-------------|------------------|
| 1. Institucional / local | 3. Regional | 5. Internacional |
| 2. Estatal | 4. Nacional | 6. No se aplica |

Pg14.mix 14.1 No se aplica (**Explicar por qué**):

Pg14otr

Pg15 15. ESTILO DEL ESCRITO CIENTÍFICO(**Subraye la respuesta**). **Ver APARTADO 4. Definiciones de estilos.**

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|---------------------|
| 1. <u>Informe de investigación</u> | 3. Proyecto de investigación | 5. Ensayo |
| 2. Artículo de investigación | 4. Revisión temática
o conceptual | 6. Resumen o reseña |
| | | 7. Sin estilo |

15.1 Sin estilo ¿por qué? (**escriba y subraye la respuesta**):

C) CONTENIDOS DEL DOCUMENTO ANALIZADO

CÓDIGO

Pg16 16. TEMA (S) PRINCIPAL (ES) QUE ABORDA EL ESCRITO (**VER APARTADO 5, PÁG. 22**) (**Subraye la(s) respuesta (s)**) (**ATENCIÓN: se agregó el de educación de la sexualidad**)

- | | | | |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------|---------------------------|
| 1. <u>Educación física</u> | 3. Recreativa | 5. Educ. somática | 7. Educ. de la sexualidad |
| 2. Deportiva | 4. Expresión
corporal | 6. Educ. de la
motricidad | 8. Mixta |

Pg16.otr 16.1 MIXTA (**Escriba y subraye la respuesta**):

(Continúa)

Pg17a-f 17. SUJETOS TRATADOS PRIORITARIAMENTE POR EL DOCUMENTO (Subraye la(s) respuesta(s). Si son varias opciones enumerarlas por prioridad de 1 en adelante).

1. Estudiantes () 3. Investigadores () 5. Otros ()
2. Docentes () 4. Público general () 6. No se aplica ()

Pg17.otr 17.1 OTROS (Escriba y subraye la respuesta):
17.2 No se aplica (Explicar el porqué y subrayar):

Pg18a-f 18. CONTEXTO PRIORITARIO REFERIDO EN EL DOCUMENTO (Subraye la(s) respuesta(s):

1. Aulas () 3. Sistema educativo () 5. Otro ()
2. Institución () 4. Comunidad de... () 6. No se aplica ()

Pg18.co 18.1 COMUNIDAD DE... (Escriba y subraye la respuesta):

Pg18.otr 18.2 No se aplica (Explicar por qué):

19. FORMAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN Y NIVEL(ES) EDUCATIVO(S) TRATADOS. (Subraye la(s) respuesta(s). Ver **APARTADO 7** que los explica.

Pg19ForA-H I. **FORMAL** Inicial Primaria Media Superior Posgrado
Preescolar Secundaria Superior Global
Indígena

Pg19NfA-C II. **NO FORMAL** Cursos Extracurriculares Cursos vía Internet Otro

Pg19.ot1

Pg19InfA-C III. **INFORMAL** Cursos en medios Por la familia Por el trabajo
de comunicación

Pg20a-i 20. PERSPECTIVA DISCIPLINARIA DEL DOCUMENTO (Subraye la(s) respuesta(s). Si son varias opciones enumerarlas por prioridad de 1 en adelante)¹

1. Pedagógica (2) 3. Psicológica () 5. Política (1) 7. Biológica ()
2. Sociológica () 4. Económica () 6. Histórica () 8. Multidisciplinaria (3)

Pg20.otr 20.1 MULTIDISCIPLINARIA (Describir cuales disciplinas)

¹ **ATENCIÓN:** La perspectiva Multidisciplinaria (que también llamaremos intercientífica) implica que el escrito se contempla desde varias profesiones o disciplinas (ejemplo, desde una perspectiva histórica, pedagógica, política, biológica o mixtas) integradas en la misma temática del documento.

Pg21a-f 21. ASPECTOS ESTRUCTURALES DEL DOCUMENTO O ELEMENTOS DE TODA INVESTIGACIÓN (**Subraye la(s) respuesta(s).** (Ver **APARTADO 8 para cotejar con las respuestas).**

- | | | |
|----------------|------------------|-----------------|
| 1. Problema | 3. Marco Teórico | 5. Conclusiones |
| 2. Objetivo(s) | 4. Metodología | 6. Bibliografía |

Pg22a-d 22. PARADIGMA O ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO PREDOMINANTE UTILIZADO.² (**Subraye la(s) respuesta(s).** Ver **APARTADO 9.**

- | | |
|-----------------------------------|------------------|
| 1. Empírico-positivista | 3. Socio-crítico |
| 2. Subjetivista-interpretativista | 4. Otro |

Pg22d.ot 22.1 OTRO (**Escriba y subraye la respuesta):**

Pg23a-h 23. MÉTODO(S) PREDOMINANTE(S) UTILIZADO(S).³ (**Subraye la(s) respuesta(s).** Ver **APARTADO 9, 10 y 11.**

- | | | | |
|----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|----------|
| 1. Observación | 4. Experimental | 7. Inv. con Objetivo Reflexivo | 9. Otros |
| 2. Documental | 5. Clínico o estudio de caso | 8. Etnográfico | |
| 3. Encuestas y entrevistas | 6. Inv. Acción o intervención | | |

Pg.23h.ot 23.1. OTROS (**Escriba y subraye la respuesta):**

Dialéctico

Pg24a-g 24. TÉCNICA(S) PREDOMINANTE(S). (**Subraye la(s) respuesta(s).** Si son varias opciones enumerarlas por prioridad del 1 en adelante). Ver **APARTADO 9, 10 y 11.**

- | | | |
|-------------------|-----------------------------|--|
| 1. Encuesta () | 3. Análisis estadístico () | 5. Análisis del discurso (2) |
| 2. Entrevista () | 4. Observación () | 6. <u>Bibliohemerográfico o documental</u> (1) |
| | | 7. Otro () |

Pg24g.ot 24.1 OTRO (**Escriba y subraye la respuesta):**

Pg25 25. AMPLITUD DEL TEMA. (**Subraye la respuesta).** Ver **APARTADO 12 que explica estos conceptos.**

- | | | |
|--------------------------|-------------------|--------------------------------------|
| 1. <u>Macroeducativo</u> | 2. Microeducativo | 3. <u>Didáctica de la disciplina</u> |
|--------------------------|-------------------|--------------------------------------|

² Dado que en investigación socioeducativa existen múltiples modelos de investigación educativa que pueden confundir al analista, le prevenimos que el debate existe. Varios autores concuerdan en que esta multiplicidad de enfoques existe y que se pueden agrupar en tres grandes macroenfoques (POSITIVISTA, INTERPRETATIVO Y CRÍTICO) que se explican y ejemplifican en el apartado 8. No obstante los apartados 9, 10 y 11 ofrecen también perspectivas que tienden a ayudar al analista, para que pueda decidir cual o cuales enfoque(s) o modelo(s) se propone(n) en el documento.

³ Al igual que el rubro anterior, el concepto de metodología método y técnica es manejado de diversas formas de acuerdo a diferentes autores. Por ello es fundamental el revisar los apartados arriba mencionados para poder responder a este ítem 23 como al 24.

- Pg26** 26. RELACIÓN CON LA PRÁCTICA EDUCATIVA (**Subraye la(s) respuesta(s). Ver APARTADO 12.**)
1. Análisis de procesos 3. Propositivo
2. Evaluativo (cuali o cuantitativo) 4. Otro
- Pg26.1** 26.1 OTRO (**Escriba y subraye la respuesta**):
- Pg27a-f** 27. APORTES. (**Subraye la (s) respuesta(s)**):
1. Conceptuales (2) 3. Información Sistematizada 5. Propuestas a problemas (1)
2. Métodos o técnicas de Investigación 4. Explicaciones o Interpretaciones 6. Otro
- Pg27.1ot** 27.1 ESCRIBA UNA SÍNTEISIS DE LOS APORTES EN NO MÁS DE CUATRO LÍNEAS
- Se muestran los resultados de un análisis crítico de la evolución histórica de la educación física en México, como una de las bases para plantear un cambio curricular que responda a las demandas actuales y futuras del país. Incluye un estudio cualitativo de corte sociohistórico y propuestas para un cambio curricular.
- Pg28** 28. ¿AMERITA REALIZACIÓN DE RESUMEN ANALÍTICO?⁴ (**Subraye la respuesta**):
1. Sí 2. No
- Pg28-1** 28.1. ¿POR QUÉ?⁵ (**Escriba y subraye la respuesta**):
- Tiene elementos históricos y conceptuales claves para el estudio cualitativo.
- Pg29** 29. NOMBRE DEL O LA ANALISTA (**Escriba y subraye la respuesta**):
- Vanny Cuevas Lucero Correo electrónico Teléfono
- Pg29.1** 29.1 SUPERVISOR DEL ANÁLISIS REALIZADO (**Subraye la respuesta**):
1. UNAMI 2. ESEF 3. JAL 4. YUC 5. BC
- Pg29.2** 29.2 ANOTAR NOMBRE COMPLETO Y FIRMA DEL REVISOR (A):
- Rose Eisenberg Wieder

⁴ Algunos criterios para realizar resumen analítico: A) Cuando se trata de un autor relevante. B) debates conceptuales, metodológicos, históricos bien argumentados.

⁵ Para profundizar más sobre los resúmenes analíticos consultar a GUTIÉRREZ N., Gonzalo y ZEBALLOS A., Marta. Resúmenes analíticos en educación. Manual del analista. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. CIDE-REDUC. Santiago, 1982, 20 p. En MÉXICO son tres las instituciones que colaboran en la elaboración de este tipo de productos: El CEE o Centro de Estudios Educativos A. C., el CESU o Centro de Estudios Sobre la Universidad y el DIE o Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional.

D) RESUMEN ANALÍTICO

Escribirlo con letra legible. Utilizar reverso de esta hoja en caso de necesidad. El resumen analítico lo puede capturar en computadora, imprimirlo y **entregarlo junto con el Instrumento o Guía de análisis lleno**. El resumen analítico capturado en computadora, favor de enviarlo por correo electrónico al coordinador responsable (ver directorio en página siguiente), y a su vez, guarde copia en disquete.

El realizar estos resúmenes analíticos ayudará de manera importante a la elaboración de los resultados cualitativos de la actual investigación sobre el estado de conocimiento en los seis temas en estudio. **No es necesario realizar resumen analítico a todos los documentos revisados y analizados**. Sólo serán elaborados en aquellos artículos considerados, posterior a la aplicación de la Guía o Instrumento de análisis, como claves e importantes, tanto por el analista como el coordinador. Estos resúmenes también serán anexados tal cual en la publicación, al dar cuenta de lo más sobresaliente de cada uno de los campos en estudio.

El resumen debe contener: **Ficha bibliográfica, Problemática u objeto de estudio, Objetivos o propósitos o fines, Tesis o hipótesis o preguntas centrales, Marco teórico o conceptual, Metodología, Datos o análisis o descripciones relevantes, Resultados o conclusiones, Principales aportes de la investigación.**

D. 1) EJEMPLO DE RESUMEN ANALÍTICO**1. Ficha bibliográfica (utilizar formato correspondiente de la base de datos bibliográficos o en su caso copiar la cita del rubro 3.1)**

Torres Hernández, Ma. de la Luz. *La educación física escolar en el proyecto educativo nacional, hacia un nuevo currículum para el nivel básico*. CONADE, SEP, México 1999, 75 p. Publicación del 2do. lugar del V Certamen Nacional de Investigación en los Campos: Educación Física y Recreación, Deporte y Ciencias Aplicadas al Deporte (Biblioteca ESEF México DF).

2. Problemática de investigación u objeto de estudio:

La educación física, en su paso por la institución escolar durante el siglo pasado se ha manejado y ha tenido como constante concepciones dualistas sobre el hombre y el aprendizaje. Sin embargo, en los momentos actuales la exigencia para el sistema educativo nacional, radica en resolver necesidades concretas de la vida de los sujetos en el marco de los cambios globales del medio ambiente natural y sociocultural. Por lo tanto es perentorio su replanteamiento desde su propio concepto y objeto de estudio. Por ello la necesidad de actualización curricular continúa en educación básica.

3. Objetivos / propósitos / fines de la investigación

Se pretende propiciar un análisis crítico para evaluar el papel de la educación física en la actualidad, basado en la reconstrucción histórica de dicho campo en instituciones escolares del México moderno. Asimismo, observar su acción dentro del sistema educativo como parte de un proyecto del país, ante el cual requiere precisar su responsabilidad, contribuyendo al debate sobre la construcción de un nuevo currículum escolar que responda a las demandas actuales y futuras del país.

4. Tesis / hipótesis / preguntas centrales

Como punto de partida, se considera que tanto el objeto de trabajo como las concepciones de la educación física, en la realidad se encuentran vinculados a prácticas escolares específicas; por lo que sus propósitos, métodos, contenidos y procedimientos didácticos se deben explicar en el contexto social y la política educativa oficial presente en distintas etapas clave de su desarrollo histórico.

5. Marco teórico / conceptual de la investigación

El marco teórico aparece expuesto de manera clara asociando la bibliografía correspondiente de apoyo a la investigación, tanto en justificación de la investigación como a todo lo largo del documento.

6. Metodología de la investigación

Basado en un estudio cualitativo de corte sociohistórico y de sociodiagnóstico educativo, el trabajo se fundamenta en el método dialéctico materialista y la teoría histórico cultural y lo describe a lo largo del mismo.

7. Datos / análisis / descripciones relevantes

Presenta de manera resumida los siguientes enfoques observados en distintas etapas históricas: positivismo higiénico militar, idealismo esteticista, biomédico deportivo, técnico deportivo, psicomotriz y recreación, hasta llegar al denominado enfoque “motriz de integración dinámica” en los años noventa. Expone los resultados del sociodiagnóstico educativo realizado con escolares de la Ciudad de México, como medio para evaluar el papel que la política educativa actual le confiere a la clase de educación física en la escuela primaria, en el marco de la necesidad de la universalización de la educación primaria de calidad y las demandas de los escolares en el campo de la educación física.

8. Resultados / conclusiones

Subsisten en la política educativa actual tendencias monolíticas que no han podido superarse a lo largo de los casi cien años de su aparición en las escuelas. Se pondera la educación intelectual sobre la física, por lo que se sigue tratando como actividad compensatoria de las tareas intelectuales. En suma, el modelo educativo actual no ha logrado consolidar un sistema integrador del desarrollo de la mente y el cuerpo de los escolares. También presenta una propuesta curricular para la educación física en la educación básica en México.

9. Conclusiones

El trabajo propone reflexionar sobre los alcances y limitaciones que ha tenido la educación física en relación con el logro de los propósitos de la educación básica. Subraya, sobre todo, la respuesta de la escuela a las necesidades y demandas de los niños y los jóvenes en la actualidad en el marco de: la creciente urbanización, el deterioro ambiental, los problemas asociados a la pobreza, desnutrición, mala alimentación, insalubridad, sedentarismo, mecanización y violencia cotidiana, entre otros. Con ello apunta a revalorar el papel de esta materia en el currículum, reorientando su objeto de estudio y de trabajo de los profesores como base en la construcción de objetivos y contenidos para la clase de educación física en la escuela primaria.

10. Aportes de la investigación

Nota para el analista. Es importante analizar, sistematizar y jerarquizar los cambios y aportes de la investigación en cuanto a las problemáticas de estudio, los marcos teóricos, metodológicos, objetivos y resultados a nivel estatal, regional, nacional y/o internacional.

El trabajo presenta líneas generales para la construcción de un modelo curricular para la escuela primaria, considerando distintos campos de conocimiento para el logro de una formación integral de los escolares. La propuesta considera: objetivos y contenidos temáticos para un programa de educación física escolar y líneas de formación para el diseño de un nuevo currículum de docente en el campo de la educación física.

Contiene una bibliografía básica sobre los temas tratados.

Ficha elaborada por (nombre y apellido): Dra. María de la Luz Torres Hernández.

Día: 14 Mes: Marzo Año: 04.

MANUAL DE ACOMPAÑAMIENTO

Este *Manual* se realizó para acompañar la aplicación de la guía o instrumento de análisis para elaborar el estado de conocimiento sobre la investigación educativa realizada en México en los campos de la educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación, y expresión corporal 1992-2005.

En este apartado se describe el *Manual* de acompañamiento para los analistas documentales, donde se propone, de manera resumida y como primer marco de referencia, algunos de los criterios mediante los cuales se analizaron los documentos encontrados en este texto. Es importante mencionar que es una guía que intenta abarcar la mayoría de los puntos a tomar en cuenta para responder los ítems del instrumento. Por lo mismo, va clarificando conceptos, teorías y marcos de referencia para que, como ya se mencionó, utilizaran los encargados del análisis. Fue publicado por la FES Iztacala UNAM en dos ocasiones (2006 ISBN: 968-36-6389-3). La segunda fue la edición corregida y aumentada y la que fue utilizada para la mayoría de los escritos. A continuación presentamos algunas de las partes; completo es posible recuperarlo en la dirección electrónica siguiente www.saludyambiente.com.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal

Escuela Superior de Educación Física SEP

Manual para aplicar la guía de análisis para realizar el estado de conocimiento sobre la investigación educativa en educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación y expresión corporal 1992-2003

AUTORES

Rose Eisenberg Wieder

Médica Cirujana egresada de la UNAM, Maestra y Doctora en Ciencias de la Educación en París X, Francia. Especialidad en Método Feldenkrais (Autoconciencia por el movimiento). Miembro del COMIE y actual Profesora-Investigadora en la UNASM FES Iztacala en Formación Valoral Ambiental y para la Salud.

Ma. de la Luz Torres Hernández

Profesora en Educación Física, Licenciatura y Maestría en Sociología de la UNAM. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Miembro del Consejo del Doctorado en Pedagogía UNAM, ENEP-Aragón y Subdirectora Académica de la Escuela Superior de Educación Física.

Macario Molina Ramírez

Profesor y Licenciado en Educación Física, Licenciado en Antropología en la Escuela Nacional de Antropología, Maestro en Educación Superior de la UNAM. Especialización en Terapia Psicoanalítica. Director de la Escuela Superior de Educación Física.

Hilde Eliazer Aquino López

Investigadora en Maestría en Educación del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Docente en la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco.

Jesús Arturo Guerrero Soto

Profesor y Licenciado en Educación Física, Maestría en Pedagogía Doctor en Ciencias de la Educación. Jefe de Sector de Educación Física en el Sistema Educativo en Baja California.

Juana Jiménez Feréz

Cirujano dentista, Maestra en investigación en Servicios de Salud UNAM, Proyecto Calidad de vida, Salud y Envejecimiento

Irais Gutiérrez Miranda

Licenciada en Biología, Investigadora en la UNAM FES-Iztacala en Formación Valoral Ambiental y para la Salud.

María de Lourdes Jiménez Rentería

Licenciada en Psicología, Profesora-Investigadora en la UNAM FES-Iztacala, en Formación Valoral Ambiental y para la Salud.

Vanny Cuevas Lucero

Bióloga y maestra en ciencias de la educación, Profesora-Investigadora en la UNAM FES Iztacala en Formación Valoral Ambiental y para la Salud.

RECOMENDACIONES

Este Manual fue creado por los coordinadores del actual estado de conocimiento, siguiendo las recomendaciones del primer estado de conocimiento de la **investigación educativa** (IE) en Educación física, deportiva y recreación 1982-1992, impulsado y publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Responde también a la recomendación de acordar aspectos conceptuales y metodológicos iniciales pero con visión plural y abierta al debate, que permita orientar, tanto a los académicos como a los estudiantes pasantes de diversas profesiones que colaboran en este estudio de revisión documental.

Este Manual pretende ser una base didáctica para facilitar la búsqueda y el llenado del instrumento de análisis de los escritos de investigación educativa que se

encuentren en el periodo 1992-2003, relacionados con los campos de la Educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación y expresión corporal. Desea también motivar a todo estudiante a su actualización en algunos elementos de la investigación socioeducativa, con énfasis hacia aquellos que se están formando en los campos en estudio.

Los límites e identidad entre los seis campos de estudio son sujetos de amplios debates, los cuales se reportarán en el libro que presente los resultados de este estudio. El uso de estos “conceptos-campo” están propuestos sólo a manera de **palabras clave** a utilizar en el momento de hacer revisiones bibliográficas en diversas bases de datos, y no pretenden ser los únicos relacionados con la educación en torno al movimiento humano.

En un futuro próximo los resultados del trabajo de recopilación y análisis de documentos, que surgirán a través de la aplicación sistemática del instrumento o guía de análisis se reportarán en dos partes. La primera, será el resultado de un estudio cualitativo conceptual amplio (nacional e internacional) en torno a estos temas complejos, sus interacciones y entrecruces y otro, cuali-cuantitativo, que contemplará el periodo 1992-2003.

ASPECTOS CONCEPTUALES

Al interior de este Manual aparecen varios conceptos desarrollados sobre los campos en estudio (educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación y expresión corporal) los cuales no son absolutos; se aportan a manera de ayuda o punto de partida para las indagaciones conceptuales que se realicen, pues han sido y serán objeto de controversia, la cual será ampliamente documentada en el escrito que resulte al final de esta investigación, misma que dará cuenta de la complejidad en la investigación educativa que se presenta en estos campos educativos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Otra complejidad a enfrentar son los campos que comprende la investigación educativa (IE) en las áreas de Educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación y expresión corporal. La investigación educativa puede ser definida de diversas maneras. Para los efectos de este estudio, la IE es aquella propia de las diversas disciplinas o competencias en cuanto éstas consideran a la educación como su objeto directo o indirecto de estudio. Consideramos que el universo de estudio comprende desde las prácticas educativas, sus representaciones, sus instituciones, el aprendizaje, la enseñanza, sus metodologías de trabajo, hasta los sistemas e ideologías educativas, la formación, la relación de la educación con la sociedad, el poder, la economía, etcétera, en torno a los temas en estudio.

Otro problema que enfrentará el colaborador o colaboradora en este estudio será el identificar cuándo los escritos se refieren a investigaciones educativas en Educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación y expresión corporal y cuándo son de tipo técnico, biomédico, terapéutico, biomecánico, ergonómico, o de campismo, entre otros. En dichos casos es fundamental que revise de nuevo la

definición mencionada de qué significa la investigación educativa y su universo de estudio. En caso de que no encuentre vínculos claros con los procesos educativos y formativos mencionados, puede consultar a los coordinadores de este estudio, PARA SABER SI SERÁN O NO TOMADOS EN CUENTA PARA SU ANÁLISIS. Con el fin de facilitar la consulta de la bibliografía de apoyo utilizada en este Manual, se reporta en las notas al pie en este texto.

Atentamente
El grupo coordinador de este estudio.

El Manual contiene un índice que a continuación se detalla.

ASPECTOS CONCEPTUALES

ASPECTOS METODOLÓGICOS

I. INTRODUCCIÓN

- 1.1 Objetivos del manual
- 1.2 ¿Qué es el estado de conocimiento?
- 1.3 Definición de Investigación Educativa (IE) y su universo de estudio.

APARTADO 1. LINEAMIENTOS PARA EL LLENADO DE FICHAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.1.1 Para libro.
- 1.1.2 Libro como coordinador, compilador, etc.
- 1.1.3 Capítulo de libro.
- 1.1.4 Artículo de revista.
- 1.1.5 Trabajos publicados en memorias.
- 1.1.6 Documentos telemáticos.
- 1.1.7 Tesis, tesina, especialidad, etc.
- 1.1.8 Reporte de investigación publicado o interno.

APARTADO 2. REGIONES SOCIOECONÓMICAS DE MÉXICO

CUADRO 1. Regiones Socioeconómicas de México.

APARTADO 4. ESTILOS DE ESCRITOS CIENTÍFICOS.

APARTADO 5. DEBATES CONCEPTUALES SOBRE LOS TEMAS EN ESTUDIO.

APARTADO 6. ESTRUCTURA DIDÁCTICA.

FIGURA 1. Elementos de la estructura didáctica.

FIGURA 2. Posibles contextos de que pueden tratar el documento encontrado.

APARTADO 7. FORMAS Y NIVELES EN LA EDUCACIÓN.

APARTADO 8. ASPECTOS ESTRUCTURALES DEL DOCUMENTO ANALIZADO.

CUADRO 2. Preguntas a responder al estructurar un proyecto.

APARTADO 9. PARADIGMAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA.

- 9.1. Concepto de paradigmas y su clasificación general.
- 9.2. Paradigmas de investigación en educación y su influencia en sus elementos estructurales.
CUADRO 3. Dicotomías metodológicas.
- 9.3. Cómo se plantean desde los diferentes paradigmas los problemas de la investigación a estudiar.
- 9.4. Diseño de investigación de acuerdo con los tres paradigmas.
- 9.5. La muestra de acuerdo con los tres paradigmas.
- 9.6. Técnicas de recolección de datos de acuerdo con los tres paradigmas.
- 9.7. Análisis e interpretación de datos de acuerdo con los tres paradigmas.
- 9.8. Criterios de rigurosidad en la investigación de acuerdo con los tres paradigmas.
- 9.9. Síntesis de acuerdo con Bisquerra sobre los tres paradigmas de investigación antes explicados.
CUADRO 4. Paradigma empírico-positivista
CUADRO 5. Paradigma subjetivista o interpretativo (naturalista)
CUADRO 6. Paradigma crítico.
- 9.10. Paradigmas socioeducativos: otras nomenclaturas y representantes.
CUADRO 7. Paradigmas socioeducativos: otras nomenclaturas y representantes.

APARTADO 10. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA.

- 10.1. Concepto y tipos de métodos de investigación socioeducativa.
- 10.2. Métodos de investigación: otras tipologías.
CUADRO 8. Características de otras tipologías de métodos de investigación.

APARTADO 11. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

- 11.1. Tipos de técnicas de investigación.
 - A) Técnicas de investigación para el método documental o bibliográfico.
 - B) Técnicas de investigación de campo.

APARTADO 12. CAMPOS QUE PUEDE ABARCAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

- 12.1. Campos que pueden abarcar las ciencias de la educación.
- 12.2. Las categorías de investigación y sus relaciones con la práctica.

APARTADO 13. CAMPOS QUE PUEDE ABARCAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

- CUADRO 9. Síntesis teórica sobre etapas de la investigación aplicadas a un ejemplo.

I. INTRODUCCIÓN

Este Manual se ofrece a los académicos colaboradores como material obligatorio de consulta previo al llenado del instrumento de análisis. También sirve de apoyo teórico-práctico a cualquier persona interesada en formarse en los fundamentos generales de la IE. Es fundamental leer con cuidado primero el rubro “Recomendaciones” para el manejo de la guía o instrumento a utilizar por los analistas de los escritos de investigación educativa en los campos del conoci-

miento sobre Educación física, deportiva, somática, motora, recreativa y expresión corporal, ésta permitirá sistematizar lo mejor posible el registro y captura de datos para su análisis posterior.

Fue diseñado también como ayuda y material de estudio para estudiantes colaboradores, procedentes de los últimos grados de licenciatura en Educación física u otras licenciaturas o maestrías. La guía o instrumento considera tanto criterios propuestos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), como los aportados por la experiencia de los investigadores que conforman el Comité Coordinador de esta investigación.

1.1 Objetivos del Manual

a) Dar a conocer al analista, algunos aspectos teóricos básicos mínimos, que ayuden a comprender los criterios acordados a evaluar en los escritos que se localicen sobre investigación educativa en Educación física, deportiva, motricidad, somática, para la recreación y expresión corporal.

b) Explicar e ilustrar mediante un ejemplo concreto (ver rubro III) el proceso de llenado de la Guía; es decir, cómo anotar los datos encontrados durante el análisis de los artículos o escritos relacionados con este estudio. A su vez en los 13 apartados se encuentran breves resúmenes conceptuales y epistemológicos asociados para las mayorías de las 29 preguntas o ítems de que consta el instrumento de análisis.

1.2. ¿Qué es el estado de conocimiento?

Entenderemos el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. El cual nos permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (tomada de <http://www.comie.org.mx/principindic.html>).

1.3. Definición de investigación educativa (IE) y su universo de estudio

Para los efectos de este estudio,⁶⁰ la IE es aquella propia de las diversas disciplinas o competencias en cuanto a que éstas consideren a la educación como su objeto directo o indirecto de estudio (Latapí, 1990). Dado que en diversas bases de datos pueden aparecer otros tipos de investigaciones **no** educativas, es fundamental aclarar que el universo que estudiaremos comprende documentos que incluyen: desde estudios o investigaciones en torno a prácticas educativas, sus representaciones, sus instituciones, el aprendizaje, la enseñanza, sus metodologías de trabajo, hasta los sistemas e ideologías educativas, la formación, la relación de la educación con

⁶⁰ Definición tomada del Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC. <http://www.comie.org.mx/principindic.html>

la sociedad, el poder, la economía, etcétera.⁶¹ Para asegurarse de que el documento tiene como objeto investigaciones en el campo de la educación en las áreas de estudio, revise los esquemas 1 y 2 que se encuentran en el apartado 6.

APARTADO 1. LINEAMIENTOS PARA LLENADO DE FICHAS BIBLIOGRÁFICAS

Lineamientos propuestos por el COMIE para el llenado de fichas bibliográficas (ítem 3 y 3.1) según los formatos en que se encuentren los documentos

INSTRUCTIVO PARA EL USO DE FICHAS

El COMIE proporciona para la elaboración de estados de conocimiento, tres tipos de fichas. Esto permitirá la comparación entre diferentes campos y que su clasificación sea de manera homogénea.

1. *Fichas bibliográficas*: Se proporcionan formatos estandarizados, según el tipo de publicación. Es importante mantener la homogeneidad para intercambiar bases de datos de fichas bibliográficas y para que en las publicaciones las referencias de manera coherente.

2. *Fichas de clasificación de los trabajos*: Las fichas ayudan a los elaboradores de los estados de conocimiento a clasificar cada trabajo. Asimismo proporcionan la guía para la caracterización cuantitativa del campo, a partir de los resultados de las mismas.

3. *Fichas de resumen analítico*: Estas fichas semiestructuradas permiten elaborar la parte cualitativa del estado de conocimiento. No siempre tendrá que realizarse una ficha de resumen descriptivo-analítico pues no todos los trabajos lo permiten. Se considera útil para reseñar los más importantes. Esto hará posible la construcción de una base de datos de resúmenes analíticos con lo más sobresaliente de cada área.

Para prevenir confusiones y permitir la identificación de los trabajos cada ficha de resumen analítico comienza con la ficha bibliográfica.

EL COMIE elaborará un formato electrónico para las diferentes fichas y bases de datos –compatibles entre sí– cuyos rubros respetarán los señalados en las fichas actuales. Es importante anotar la localización de la obra para facilitar a los usuarios de la base de datos que surgirá al final del estudio.

⁶¹ Cabe hacer una aclaración pertinente previa definición de investigación educativa que utilizaremos en esta investigación. Retomando a Lifshitz (1993), existen dos tipos de investigaciones relacionadas con el proceso educativo. La primera que llama “investigación educacional” que se realiza alrededor de los problemas de la educación. En cambio para Lifshitz, en la “investigación educativa”, el adjetivo “educativo” significa lo que educa o sirve para educar. Es decir las tesis que se realizan en cualquier profesión sea de tipo humanístico, biomédico, técnica o de corte físico-matemática entre otros, son ejemplos de investigación educativa que permite al estudiante el aprendizaje de los procesos de investigación y se “educa” en ellos. Aunque conscientes de ello, dado a que el uso general que se le ha dado a la investigación “educacional” (en el sentido de Lifshitz) es de “investigación educativa”, preferimos continuar usando dicho término.

1.1 ESTRUCTURA DE FICHAS BIBLIOGRÁFICAS

1.1.1 Para libro

AUTOR: MARTINELLI, María Teresa
APELLIDO (s), Nombre (s)
TÍTULO Y SUBTÍTULO: Manual para descripción bibliográfica.
EDICIÓN: 2ª ed. (a partir de la 2ª)
LUGAR DE EDICIÓN: San José, Costa Rica
EDITORIAL: OEA, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas
AÑO DE EDICIÓN: 1979
NÚM. DE PÁGINAS: 188 p.
SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO: 36
LOCALIZACIÓN DE LA OBRA: Documentación e Información Agrícola

EJEMPLO CUANDO SE TRATA DE UN LIBRO. MARTINELLI, María Teresa. Manual para descripción bibliográfica. 2ª ed. San José, Costa Rica: OEA, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, 1979, 188 p. (Documentación e Información Agrícola; 36).

1.1.2 Libro como coordinador, compilador, etc.

AUTOR(ES): especificar la denominación utilizada (coordinador, compilador etc.): VILLAR, Angulo. (Coord.)
TÍTULO Y SUBTÍTULO: Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular.
EDICIÓN: 2ª ed. (a partir de la 2ª)
LUGAR DE EDICIÓN: Bilbao
EDITORIAL: Ediciones mensajero
AÑO DE EDICIÓN: 1996
NÚM. DE PÁGINAS: 120p
LOCALIZACIÓN DE LA OBRA:

EJEMPLO CUANDO SE TRATA DE UN LIBRO COMO COORDINADOR, COMPILADOR, ETC. VILLAR, Angulo. (Coord.). Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular. 2ª ed. Bilbao. Ediciones mensajero, 1996, 120p.

1.1.3 Capítulo de libro

AUTOR: MARTINELLI, María Teresa.
TÍTULO DEL CAPÍTULO: "Normalización bibliográfica".
TÍTULO DEL LIBRO QUE CONTIENE EL CAPÍTULO: En Manual para descripción bibliográfica.
EDICIÓN: 2ª ed. (a partir de la 2ª.)
LUGAR DE EDICIÓN: San José, Costa Rica
EDITORIAL: OEA, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas
AÑO DE EDICIÓN: 1979
PÁGINAS QUE CONTIENEN EL CAPÍTULO: pp. 35-50
SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO: (Documentación e Información Agrícola; 36).
LOCALIZACIÓN DE LA OBRA:

EJEMPLO CUANDO SE TRATA DE UN CAPÍTULO DE LIBRO MARTINELLI, María Teresa. "Normalización bibliográfica". En Manual para descripción bibliográfica. 2 ed. San José, Costa Rica: OEA, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, 1979. pp. 35-50. (Documentación e Información Agrícola; 36).

1.1.4 Artículo de revista

AUTOR: PIÑA OSORIO, Juan M y PONTÓN RAMOS, Claudia.
 TÍTULO DEL ARTÍCULO: “La eficiencia terminal y su relación con la vida académica”.
 TÍTULO DE LA REVISTA QUE CONTIENE EL ARTÍCULO: En Revista Mexicana de Investigación Educativa.
 PAIS: México
 DESCRIPCIÓN FÍSICA: 2 (3)
 Vol. Núm. de revista, Fascículo o época.
 PÁGINAS QUE CONTIENEN EL ARTÍCULO: pp.: _____
 MESES: ene. / jun.
 AÑO: 1997
 LOCALIZACIÓN DE LA OBRA: _____

EJEMPLO CUANDO SE TRATA DE UN ARTÍCULO DE REVISTA. PIÑA OSORIO, Juan M y PONTÓN RAMOS, Claudia. “La eficiencia terminal y su relación con la vida académica”. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. México 2 (3): ene./jun. 1997

1.1.5 Trabajos publicados en memorias

AUTOR: HOLGUIN ANGUIANO, Arturo y RAMOS SALAS, Juan Enrique.
 TÍTULO DEL TRABAJO PUBLICADO EN MEMORIAS: “Estudio del impacto del programa de Rincónes de Lectura en niños y niñas de escuelas primarias en Sonora”.
 TÍTULO DE LA MEMORIA : En IV Congreso Nacional de Investigación Educativa
 LUGAR DE EDICIÓN: (1, 1997; Mérida, Yuc.)
 EDITORIAL: Memorias. México: UADY
 AÑO DE EDICIÓN: 1997
 PÁGINAS QUE CONTIENEN EL CAPÍTULO: pp. 10-13
 SERIE O COLECCIÓN Y NUMERO: _____
 LOCALIZACIÓN DE LA OBRA: _____

EJEMPLO CUANDO SE TRATA DE TRABAJOS PUBLICADOS EN MEMORIAS. HOLGUIN ANGUIANO, Arturo Y RAMOS SALAS, Juan Enrique. “Estudio del impacto del programa de Rincónes de Lectura en niños y niñas de escuelas primarias en Sonora”. En IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1997; Mérida, Yuc.). Memorias. México: UADY, 1997. pp. 10-13.

1.1.6 Documentos telemáticos

AUTOR: CUNHA, Murilo Bastos Da.
 TÍTULO Y SUBTÍTULO: Biblioteca digital: bibliografía internacional anotada “[en línea].
 LUGAR DE EDICIÓN: Brasil
 EDITORIAL: _____
 año de edición: _____
 CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR: murilobc@guarany.
 URL: <http://www.unicamp.br/bc/bibvirt/bivirt3.htm>
 FECHA DE CONSULTA DEL DOCUMENTO: [Consulta: 07/10/00].
 TIPO DE SOPORTE: cpd.unb.br

EJEMPLO CUANDO SE TRATA DE DOCUMENTOS TELEMÁTICOS: CUNHA, Murilo Bastos Da. Biblioteca digital: bibliografía internacional anotada “[en línea]. [Brasil]. murilobc@guarany. cpd.unb.br <http://www.unicamp.br/bc/bibvirt/bivirt3.htm> [Consulta: 07/10/00].

1.1.7 Tesis, tesina, especialidad, etc.

AUTOR: GARCÍA OLVERA, Guillermo

TÍTULO Y SUBTÍTULO: Educación a distancia

LUGAR DE EDICIÓN: México

AÑO EN QUE SE OBTUVO: 2000

NÚM. DE PÁGINAS: 300p

NIVEL ACADÉMICO OBTENIDO: Tesis de Maestría en Bibliotecología.

INSTITUCIÓN Y DEPENDENCIA QUE OTORGA EL NIVEL ACADÉMICO: UNAM, Facultad de

Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado.

NOMBRE DEL ASESOR: _____

LOCALIZACIÓN DE LA OBRA: _____

EJEMPLO CUANDO SE TRATA DE UNA TESIS, TESINA, ESPECIALIDAD, ETC. GARCÍA OLVERA, Guillermo, Educación a distancia. México, 2000. 300p. Tesis de Maestría en Bibliotecología. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado.

1.1.8 Reporte de investigación publicado o interno

AUTOR: NAUMIS Pena, Catalina.

TÍTULO Y SUBTÍTULO: Modelo para construir y evaluar tesauros en lengua española.

LUGAR DE EDICIÓN: México

INSTITUCIÓN RESPONSABLE: unam, cuiib,

AÑO: 2001

NÚM. DE PÁGINAS: 20p

SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO:

NOTAS: Reporte de investigación interno.

LOCALIZACIÓN DE LA OBRA: _____

EJEMPLO DE CÓMO PONERLO EN EL INSTRUMENTO, CUANDO SE TRATA DE UN REPORTE DE INVESTIGACIÓN PUBLICADO O INTERNO. NAUMIS PEÑA, Catalina. Modelo para construir y evaluar tesauros en lengua española. México: UNAM, CUIB, 2001. 20 p. Reporte de investigación interno.

APARTADO 2. REGIONES SOCIOECONÓMICAS DE MÉXICO**CUADRO 1. Regiones socioeconómicas de México**

Zona	Entidades federativas que la integran
1° Noroeste	Baja California Baja California Sur Sonora Sinaloa Nayarit
2° Norte	San Luis Potosí Zacatecas Durango Coahuila Chihuahua

Zona	Entidades federativas que la integran
3° Noreste	Tamaulipas Nuevo León
4° Centro-Occidental	Jalisco Michoacán Guanajuato Aguascalientes Colima
5° Centro-Sur	Estado de México Puebla Tlaxcala Morelos Hidalgo Querétaro Distrito Federal
6° Pacífico Sur	Guerrero Oaxaca Chiapas
7° Golfo de México	Tabasco Veracruz
8° Península de Yucatán	Yucatán Quintana Roo Campeche

Bassols Batalla, Ángel (1983). *México. Formación de regiones económicas*; México: UNAM, pp. 23-207.
Nota: Se corrigió Estado de Baja California Norte por Baja California.

APARTADO 4. ESTILOS DE ESCRITOS CIENTÍFICOS

Definiciones de algunos estilos de escritos científicos (ítem 15)

Dado que puede resultar confuso, se aclaran los estilos de escritos científicos que comúnmente se utilizan, ya que algunos estudiantes y profesores manifestaron su inquietud con respecto a las diferencias entre cada uno. En términos generales, “estilos de escrito” significa ciertos rasgos o características comunes en la forma o manera de escribir de una época, una escuela artística o un determinado campo de actividad humana. En el caso actual, se presentan definiciones sobre diversos estilos de escritos científicos (Souto, 1998:21).

a) Informe de investigación. Un ejemplo de informe de investigación es una tesis aún no publicada o, en su caso, resultados de investigaciones aún no difundidas. Generalmente describe los siguientes apartados: título de la investigación, el problema a investigar y su justificación, sus objetivos principales, el marco teórico-metodológico (corrientes de pensamiento y/o autores en que se apoya, contrasta o hace una revisión), métodos o procedimientos de recolección de datos, resultados finales y su interpretación.

b) Artículo de investigación. Escrito publicado en órganos de difusión, documento que contiene aspectos estructurales o elementos como: problema, objetivos, marco teórico, metodología, conclusiones y bibliografía.

c) Proyecto de investigación. Contiene una propuesta de investigación a realizar. Describe el problema, el objetivo que pretende lograr con la investigación, un marco teórico inicial y una propuesta metodológica para explorar el problema.

d) Revisión temática conceptual (Martínez Rizo, 1999) “Sección en la que entrarán varios tipos de revisión bibliográfica: reseñas convencionales, no meramente descriptivas sino analíticas de una obra significativa reciente, comparaciones de varios textos relacionados temáticamente, y simposio con textos de varios autores sobre un texto particularmente relevante”. Este estilo de escrito científico es el que se utiliza para realizar un estado de conocimiento.⁶²

e) Resumen. Características de los resúmenes (Guiomar citado en Vázquez, 2001). Función y forma: Los abstracts o resúmenes que aparecen como encabezamiento de artículos publicados, tienen por objeto atraer al público lector a la manera de un párrafo introductorio de una noticia de periódico. Es un resumen del artículo y no un reemplazo. Su estructura: introducción / método / resultados / evaluación. Su función es informativa.

f) Ensayo. El ensayo de acuerdo con Wojcieszak (*Gaceta UNAM*, 1993:30) debe ejercer la crítica sin ignorar la teoría; romper los totalitarismos que nos excluyen y conservar su fuerza epistémica, antes de dejarse llevar por ideologías. Tiene un carácter dialógico, relacional, dinámico, dialéctico. Es una peculiar forma de comunicación cordial de ideas, en la cual éstas abandonan toda pretensión de impersonalidad e imparcialidad, pues en los ensayos más puros y característicos, cualquier tema o asunto se convierte en problema íntimo, individual. Es un pensamiento que quiere ser comunicación abierta, tanto con el lector como con el mundo histórico al que pertenece. Así el ensayo no es una forma débil ante el sistema o el tratado, tampoco su realización omite investigaciones de fondo; no es condescendiente con la ligereza ni con la irresponsabilidad, como tampoco es evidencia de una falta de capacidad analítica.

Según Diez, G. E (2002) las **partes de un ensayo** pueden ser las siguientes:

1. *Resumen inicial* (2 párrafos). En él se sintetizan contenidos fundamentales que se desarrollan a lo largo del ensayo. Puede ser que pretende demostrar el ensayo.
2. *Introducción o justificación* (2/3 párrafos). Se explica la importancia del tema tratado, relación con la materia tratada, etc.

⁶² Hemos señalado en cursivas el universo que comprende la investigación educativa, para ayudar al analista a discernir y no analizar aquellos escritos que contengan investigaciones de tipo biomecánico, ergonómico, o biomédico sin vínculos con los procesos educativos y formativos en los campos de conocimiento en estudio. Estos no deben ser tomados en cuenta para sus análisis.

3. *Exposición del tema objeto del ensayo* (3/4 páginas). Es el cuerpo central del ensayo. En estas dos páginas (como máximo) se expondrá la elaboración personal de las argumentaciones que se consideren oportunas para defender la posición sobre el tema objeto de ensayo.

4. *Conclusiones* (2/3 párrafos). En estos párrafos se establecerán las conclusiones oportunas que se deriven de lo argumentado a lo largo del ensayo en forma de puntos o apartados que son consecuencia de las argumentaciones hechas.

5. *Aplicación a la práctica* (1/2 páginas). En esta parte se concretará la propuesta en ejemplos de cómo se podrían aplicar esas conclusiones en el ejercicio cotidiano de trabajo en los centros educativos: qué implicaría en el terreno del proyecto educativo de centro y/o del proyecto curricular, de la legislación vigente y/o de la normativa interna del centro, de la organización del centro y/o de la dinámica de trabajo en las aulas, etc.

6. *Bibliografía* (1/2 página). En esta parte última se hará referencia a la bibliografía utilizada y citada a lo largo de la exposición.

APARTADO 5. DEBATES CONCEPTUALES SOBRE LOS TEMAS EN ESTUDIO

Apartado 5. Aspectos sobre el debate actual del objeto de la educación física, deportiva, recreación, expresión corporal, educación somática y motricidad (ítem 16 y 16.1)

Al igual que en el apartado anterior, algunas veces puede resultar confuso cuál es el objeto de estudio de cada uno de los siete temas estudiados; por lo tanto se hace un intento para aclarar los aspectos sobre el debate conceptual del objeto en los temas mencionados, ya que algunos estudiantes y profesores manifestaron su inquietud con respecto a las diferencias entre cada uno.

A continuación se exponen diversas orientaciones y debates en torno a los *temas de fondo* que encontraremos en los artículos de investigación educativa en los campos de la educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación y expresión corporal. Dado que los conceptos son polémicos y polisémicos (diferentes significados) usted decida bajo su criterio cuál es o cuáles son el o los temas principales del artículo que está analizando. En caso de duda, le recomendamos contactar con el Comité Coordinador.

5.1 Motricidad (Guerrero, 2000)

5.1.2 En la evolución del hombre, la motricidad se ha delimitado partiendo de dos conceptos básicos: la motricidad propiamente y el movimiento. **La motricidad humana**, entendida como la totalidad de los procesos y funciones **“internas”** del organismo y su regulación psíquica o intelectual, que tienen por consecuencia el movimiento humano. **El movimiento humano**, como el componente **“externo”**, ambiental, de la actividad humana, expresado en los cambios de posición del cuerpo humano o de sus partes, y de la interacción de fuerzas mecánicas entre el organismo y el medio ambiente. En este marco la actividad humana contiene dos

aspectos, el interno y externo del mismo fenómeno, resulta muy difícil trazar un límite claro entre ambos. El movimiento externo pertenece al acto motor como su representación visible, aunque por otra parte, no puede existir movimiento sin procesos y funciones motrices internas (Meinel, 1979).

5.1.3 En este largo camino de evolución se transitó de una motricidad biológica a una motricidad integral, precisamente cuando la dinámica de los cambios sociales impuso la necesidad de pensar en interacciones y afecciones; se redescubre que el movimiento humano (motricidad) es el modo mismo de producir y descubrir sentido y significado; ser acción en el mundo con los otros, significa la manera en que el ser humano experimenta, vive, existe, conoce y valora el entorno (Caggigal, 1984). Los seres humanos podemos construir nuestro propio movimiento como expresión de lo que somos, como manifestación única de nuestra personalidad. Lo que nos aproxima a nuestra naturaleza humana es definitivamente la cultura, somos sujetos culturizados, y esa posibilidad ha sido otorgada al ser humano gracias a nuestra condición inacabada, a nuestra condición de ser proyectos. Es evidente que esa cualidad de ser proyectos se manifiesta también en nuestra motricidad, somos creación motricia; mediante el paso de nuestra vida estamos construyendo con el día a día nuestra identidad motricia.

5.1.4 Las dos grandes realidades antropológicas de las cuales hay que partir para llegar a una identificación de la motricidad son el cuerpo y el movimiento (Mora, 1984). **El cuerpo** físico entendido como el principio de todo, como la naturaleza de ese hombre al que se pretende educar, como su apariencia, como lo orgánico funcional, como el simple movimiento corporal, como la totalidad de las conductas motrices, como el conjunto de las cualidades innatas de la persona, como lo no convencional, como el proceso que marca todo el desarrollo de ese hombre físico (Coca, 1993). **El movimiento**, el hombre vive en movimiento, no sólo a niveles microsomáticos, sino también en los macrosomáticos; no subsistiría plenamente como tal sin la capacidad y la ejercitación del movimiento, con su cuerpo experimenta lo corporal y pone en juego su inteligencia, conciencia y su voluntad; es decir, el hombre se humaniza por la experiencia corporal. El hombre toma conciencia de su corporeidad al adueñarse de su cuerpo y al adaptarse socialmente con su cuerpo a la realidad en la que se desenvuelve (Vayer, 1973, 1977).

5.1.5 El aprendizaje del movimiento a través del cuerpo va más allá de la mera adquisición de habilidades motrices, construye vivencias emocionales y cognitivas que fomentan la inteligencia, su actuación lógica y el control de sí mismo (Piaget, 1979). La motricidad es mucho más que la funcionalidad reproductiva de movimientos y gestos técnicos es, en sí misma, creación, espontaneidad, intuición; pero sobre todo es manifestación de intencionalidades y personalidades, es construcción de subjetividad (Trigo, 1999).

5.1.6 Cuando el movimiento sirve de base para el aprendizaje corporal se habla concretamente de Educación Física o Pedagogía de la motricidad, y este aprendizaje motor es el que produce cambios y modificaciones de la conducta como resultado de un proceso complejo de interacción entre maduración y aprendizaje.

5.2 Educación física⁶³ debate sobre su objeto de los años setenta a noventa previos a este estado de conocimiento (2002)

Como lo expresamos en la “advertencia” que aparece al inicio de este Manual, se puntualizan conceptos como: la gimnasia, el deporte, el juego, la expresión corporal, el movimiento, entre otros, para hacer referencia a categorías centrales para definirla, con el fin de precisar algunos puntos de partida sobre los aspectos conceptuales y el objeto de la educación física, distinguiéndola de otras prácticas educativas. Así, a lo largo de su desarrollo histórico, no solo en México, sino en otros países, se han producido numerosos enfoques en cuya base generalmente se encuentra alguna de estas categorías claves. Distinguiéndose el: militar, higiénico terapéutico, técnico deportivo, artístico expresivo, psicomotor, motriz de integración dinámica. Sin embargo, al tiempo que esta situación ha llevado a enriquecer la práctica de la educación física, ha ocasionado confusión en la definición de su objeto y objetivos; por lo que su desarrollo está acompañado de un constante debate entre sus distintos enfoques.

El enfoque representa el marco conceptual de la disciplina. De él derivan, entre otros, los principios teórico-metodológicos para la elaboración de los programas y con ello los objetivos y contenidos. En el caso de México al revisar históricamente su constitución dentro de la institución escolar, pueden identificarse los siguientes enfoques:

5.2.1 *Gimnástico-Militar*

Enfoque con el que surge la Educación Física en México en la última etapa del porfiriato, retomado parcialmente en la década de los 30 y los 40. Combina la preparación militar con la deportiva, con ejercicios militares y del adiestramiento en el manejo de las armas, la esgrima y equitación. Se acompaña de una férrea disciplina y el enaltecimiento de los valores patrióticos y nacionalistas. Se basó en la elementalización de los ejercicios (Pestalozzi), la gimnasia francesa en aparatos (Amoros)⁶⁴ y la gimnasia higiénico-terapéutica (Pedro Ling).⁶⁵

5.2.2 *Estético-Deportivo*

Enfoque que se genera en la década de los 20 bajo el impulso del proyecto de cultura nacional vasconcelista. Se dirigió a consolidar la unidad nacional incorporando los bailes regionales, el folklore, rescatando las danzas prehispánicas, la gimnasia rítmica, artística y natura además de los deportes de origen anglosajón (basquetbol, voleibol, futbol, atletismo y natación).

⁶³ Torres, Ma. De la Luz (1998).

⁶⁴ Francisco Amoros y Ondeano, Marqués de Sotelo (1770-1848), creador de la escuela de gimnasia francesa que dominó totalmente el panorama militar y civil de Francia en la época. Cfr. Langlade *et al.* *Historia general de la gimnasia*.

⁶⁵ Pedro Ling creó el concepto de “totalidad” o “integridad” para definir los ejercicios como la suma de dos aspectos: el valor morfogénético y el valor preventivo sobre los vicios posturales. Cfr. A. Langlade, *Historia general de la gimnasia*.

5.2.3 Técnico-Deportivo

En México se fortalece en la década de los 60 y particularmente cobra auge con la celebración de los juegos olímpicos de 1968. Énfasis en la preparación deportiva orientada hacia la competencia. Considera el récord y la marca atlética como prueba de eficiencia en el alto rendimiento.

5.2.4 Deportivo-Recreativo

Las actividades de tipo lúdico recreativo se incorporan formalmente a los programas en la década de los 70, asociada con la importancia que cobra el enfoque psicomotriz y el concepto de “tiempo libre”. Se basa en el interés natural de los escolares por el juego y las actividades deportivas, considerando que por medio de estas actividades, automáticamente, se logra una formación integral de tipo biopsicosocial.

5.2.5. Psicomotor

No se basa en situaciones reales sino en patrones de movimiento motor preestablecido. Para P. Arnaud (1983) es “intelectualista” y subjetivo. Aparece como crítica y superación a la concepción biomotriz, base del enfoque técnico deportivo. Se reconocen dos posturas en la educación psicomotriz: una que observa el movimiento como objetivo (Jean Le Boulch, 1969) y otra que considera el movimiento como medio para alcanzar el desarrollo de la personalidad humana. (Sociedad Francesa de Educación y Reeducación Motriz, entre los autores que la representan tenemos a Aucouturier, Vayer, Lapierre, cit por Vázquez, 1989: 2-98).

5.2.6. Motriz de Integración Dinámica

En la década de los 90 (1993) aparece este enfoque con la finalidad de evitar la fragmentación del conocimiento, abre la posibilidad de dar un sentido pedagógico a todas las situaciones que se generan alrededor de la actividad física, concibe la formulación de los propósitos de manera general, en relación directa con las solución de problemas y pretende que el alumno participe integralmente de toda situación motriz, en un constante replanteamiento del quehacer docente y la participación del alumno al logro de un tema (SEP, 1993).

En síntesis

Los enfoques antes expuestos en la realidad de la práctica docente no se encuentran fielmente. Una de las características de su desarrollo es que se han ido combinando con los anteriores. Por ejemplo, aun cuando se considera superado el enfoque militar, prevalecen ejercicios de orden y control presentes en los “batallones escolares”. Asimismo, a pesar de la crítica con que se fundamenta el enfoque psicomotriz, en la práctica convive con el técnico-deportivo.

De acuerdo con Ulman (citado en Vázquez, 1989: cap. 3), los distintos enfoques de la educación física, coinciden en su esencia pues no persiguen objetivos distintos. Conciben a la educación física fundamentalmente como motricidad.

Esto también es la razón por la cual, en la práctica docente, se encuentran combinaciones que son susceptibles de convivir sin conflicto, pues prevalece el deporte como contenido dominante. En vista de que los elementos dominantes en las dos últimas décadas fueron el deporte y la psicomotricidad, se ha pretendido resolver el conflicto con la mancuerna “psicomotricidad” y “deporte”, o con la triada “educación física-deporte-recreación”.

Si nos atenemos exclusivamente a la concepción del movimiento, de acuerdo al enfoque técnico deportivo que prevalece en la práctica docente, estaremos frente a estructuras puramente biológicas cuyo perfeccionamiento se alcanza según las leyes de la anatomía, fisiología, y biomecánica. Esta concepción orientada al desarrollo de la condición biológica y a la búsqueda del rendimiento y de las eficiencias motrices, que se alcanzan sobre todo a través del entrenamiento físico. Prevalece la experimentación biomédica en la especialidad de la medicina del deporte, para llevar a cabo las mediaciones y cuantificaciones del rendimiento físico morfofuncional. Es por ello que Jean M. Brohm ha identificado a esta concepción como “la ciencia experimental del rendimiento corporal”.

En la práctica, el enfoque deportivo cuenta con contenidos muy variados. Encontramos desde los juegos y las actividades en la naturaleza, hasta la gimnasia y la motricidad. Para autores como Denis (1980), es el “cuerpo enseñado”, adiestrado, silenciado, sometido, codificado, dirigido más desde afuera que desde dentro, y se valora en función de sus eficiencias motrices. Para Benidle Vázquez (1989), se trata del “cuerpo acrobático”. A lo largo del desarrollo histórico de la educación física hemos visto dentro de las instituciones educativas escolarizadas que se le ha dado mayor atención a su aspecto cuantitativo selectivo, dirigido hacia el perfeccionamiento motriz o deportivo, sobre otras cualidades formativas de la disciplina.

Así, al estudiar la constitución histórica de sociedades concretas como la mexicana, se identifica un amplio campo aplicado a la formación integral de los sujetos, destacando el desarrollo de capacidades y cualidades físicas y coordinativas; manejo de técnicas corporales para el cuidado de la salud, la formación de valores, el deporte, pre-deporte, actividades recreativas, organizacionales para el trabajo, el cuidado personal, expresión artística (como la danza, el teatro), la gimnasia, de comunicación corporal, el baile popular, la mímica, el desarrollo de pensamiento superior, dentro de la táctica y estrategia del juego y el deporte, entre otras.

Actualmente se subraya el papel de la formación integral de los sujetos, en la contribución al logro de una mejor calidad de vida de los escolares que se benefician de su servicio; sobre todo en las condiciones que prevalecen en las grandes urbes como la Ciudad de México. En esta ciudad sobresalen el incremento en los niveles de pobreza de la población, aunado a la insuficiencia de servicios; la ruptura de equilibrio ecológico; el mal uso del tiempo libre, en donde sobresale el papel preponderante de los medios de comunicación masiva frente a la escuela; automatismo, sedentarismo y pasividad, asociado con la disminución de la ejercitación cotidiana, incremento en los problemas posturales, de coordinación motriz; altos índices de violaciones y agresiones corporales e inseguridad física generalizada.

Como alternativa actual, se propone una educación física de amplio espectro o integradora de conocimientos y habilidades, que prioricen contenidos orientados a mejorar la calidad de vida de los sujetos. Este nuevo enfoque deberá conjuntar aspectos de atención y cuidado de la salud, alimentación, higiene, integridad física, protección del medio ambiente, enriquecer la cultura del placer a través de actividades lúdicas; la comunicación y expresión corporal con el manejo de las emociones; la educación física de género; el desarrollo de capacidades y cualidades motrices, orientadas a la resolución de tareas de distinta índole, tanto de la vida cotidiana como aquellas dirigidas al deporte escolar o de alta competencia.

5.3 Debates sobre el deporte

Según Cagigal (1975), entre otros tipos de deporte menciona que existe el deporte-espectáculo, el deporte-competición, el deporte-juego, el deporte-rivalidad, el deporte-esfuerzo, el deporte-profesión, el deporte-salud, el deporte-educativo, entre otros. En algunas formas de practicar deporte coinciden varias de estas modalidades. Pero no siempre se dan todas ellas.

Ante esta situación caben diversas posturas. Una es aferrarse al significado tradicional que concebía el deporte como un juego competitivo realizado con ejercitación física (Cagigal, 1975:36). Lo demás no lo es. El profesionalismo, por ejemplo, sustentado en un contrato, con remuneración y dedicación, no sería deporte; como no sería deportiva la participación pasiva de un espectador en un estadio.

Para Melchiorri “deporte es un rigor que impuesto primeramente al alma, con una técnica apropiada el hombre transmite al cuerpo para liberarse de la servidumbre mecánica del mundo físico” (Cagigal, 1975:154) “Actividad del espíritu con la cual el hombre se libera de una primordial ‘angustia de encarnación’ con un procedimiento riguroso que lo torna análogo y de dignidad semejante a las otras actividades espirituales puras, la Ciencia, el Arte, la Moral”.

Carl Diem lo define como: “un juego portador de valor y seriedad, practicado con entrega, sometido a reglas, integrador y perfeccionador, ambicioso de los más elevados resultados” (Cagigal, 1975: 59).

La segunda postura es la del enfrentamiento con esa vasta realidad y el intento de una clarificación. Estos conceptos, que significativamente se han agigantado, sufren deterioros, malentendidos, mutilaciones. Con el uso del mismo término, se hablan muchas veces lenguajes diversos. No es raro oír de labios de un muchacho constitucionalmente débil: “yo no valgo para hacer deporte”. ¿Qué quiere decir?, ¿que no puede jugar ejercitándose físicamente? No, en absoluto. Él no responde a la imagen de los grandes campeones del deporte, ágiles, fuertes; ellos son el deporte. Su error es perfectamente disculpable, puesto que la imagen más frecuente que los medios informativos transmiten del deporte es la de los grandes campeones.

Por ser el deporte un tema demasiado extenso para este manual, será ampliamente documentado en el estudio cualitativo que surgirá de este estado de conocimiento; ya que como tema-práctica-mundial ha fagocitado a la Educación Física, debido a diversos intereses políticos, comerciales y entretenimientos pasivos.

5.3.1 *Deporte educativo*

Según Le Boulch (1991), el deporte educativo como medio de desarrollo del mosaico funcional y expresivo de las estructuras de la personalidad del individuo, tiene la finalidad de brindar una formación corporal de base que permita el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales. Este desarrollo funcional implica la evolución de ajuste e interiorización que permite pasar del estadio de cuerpo vivido al de cuerpo percibido, y luego al de cuerpo representado (Rodríguez, 1995).

El deporte-práctica destaca el elemento educativo, que se identifica con la pedagogía, promoviendo valores y funciones como autocontrol, autoexpresión, juego limpio, perseverancia, expresión estética, esfuerzo, equilibrio, entrega, superación, todas ellas acciones educativas, según Rodríguez. Además tiene funciones o realidades primordiales como: ocio-activo, higiene-salud, desarrollo biológico, esparcimiento, educación, relación social y superación.

5.3.4 *Deporte escolar*

Se refiere a una práctica deportiva, reglamentada y competitiva adaptada a las características de los niños en edad escolar, tiene los mismos objetivos del deporte competitivo hacia la búsqueda de la eficiencia técnica corporal en el esfuerzo físico motor hacia el alto rendimiento deportivo.

5.4 *Expresión corporal*

De acuerdo con Rebel (2000) es sinónimo de “lenguaje corporal” entendido éste como “un para-lenguaje y acompaña a toda expresión verbal. Puede acentuar la información, modificarla o incluso a veces, anular su significado convirtiéndose en una metacomunicación”. Incluye múltiples planos dada su naturaleza física y su dimensión espiritual. Señala que “Todas las acciones motoras, sensomotoras y psicomotoras, se denominan en conjunto lenguaje corporal”. “La expresión corporal es comunicación espontánea e instintiva, pero al mismo tiempo calculada”.

Según Arteaga, *et al* (1997), el carácter globalizado e integrador de la expresión corporal separa al niño de experiencias desorganizadas y tecnicadas, enfocándose en todo momento a las características propias de su pensamiento, abordando temas y contenidos tal y como se plantean en el contexto socioeducativo y en un nivel de formulación adecuado a sus procesos de pensamiento. La expresión corporal como resultado de la percepción reflexiva y del movimiento expresivo, debe estar centrada en la presencia, conciencia y vivencia del cuerpo como totalidad personal en el movimiento. El niño debe lograr la conciencia de su propio cuerpo, como espacio de percepción propia que le posibilite la expresión y comunicación de forma intencional y creativa. Los juegos de exploración del cuerpo, del espacio y de materiales diversos realizados en forma individual o en grupo, potencian el sentimiento, aceptación y conocimiento corporal necesarios para el desarrollo de la sensibilidad, la autoestima y la valoración de la expresividad de emociones y vivencias.

5.4.1. *Expresión corporal y educación física (Grasso, 2001)*

Un niño a través del movimiento y dentro de un contexto determinado, manifiesta su unidad corporal con una serie de gestos motores, afectos, sentimientos, conocimientos, actitudes, valores, herencia familiar y cultural, expresando una diversidad de situaciones y condiciones de la vida cotidiana y de relación con la sociedad. Esto da lugar a una personalidad corporal y motriz; y en términos amplios, a la constitución de una cultura de la corporeidad. Es decir se trata de una interrelación de: conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, herencia familiar y cultural, apropiación de la representación que la persona tiene de sí misma, su cuidado y manejo. La educación física, cuando trata de la expresión corporal, se sitúa en el terreno de la identidad y la autoestima.

5.5. **Recreación**

Presentamos a continuación una síntesis de los diferentes enfoques de la recreación propuestos por Pratt (1997).

5.5.1 *Recreo*

Cualquier actividad realizada durante los ratos de ocio, ya sea individual o colectiva, percibida como libre y placentera y que tiene en sí misma su propio estímulo, no en ninguna necesidad imperiosa ni tampoco en cualquier tipo de recompensa. Entre los recreos figuran los juegos, las representaciones teatrales, los deportes, el atletismo, el reposo, los pasatiempos, ciertas diversiones, formas de arte, distracciones y entretenimientos. Una actividad recreativa puede emprenderse durante cualquier periodo de edad del individuo, y la actividad particular se determina por el elemento tiempo, por la condición y actitud de la persona y por la situación del medio. Una persona realiza una actividad recreativa porque decide hacerlo así, sin más apremio que los impulsos interiores de interés, entusiasmo, atención absorbente, placer y satisfacción de los propios deseos. Originariamente, el recreo significó una forma más deliberada de actividad recreadora emprendida, principalmente por adultos, después de un esfuerzo, por ejemplo el juego. El centro de recreo, es un lugar en que se suministran juegos, diversiones y otras actividades de ocio.

5.5.2. *Recreo comercial*

Actividad placentera o diversión proporcionada a espectadores y organizada con un fin lucrativo. Una empresa comercial recreativa es una organización con fines de lucro para suministrar actividades agradables o diversiones y para comerciar con artículos que se necesitan en los ocios. La diversión comercial tiene relación con un entretenimiento relativamente pasivo suministrado a espectadores, a diferencia del recreo activo.

5.5.3. *Recreo cultural*

Tipo de ocio en que se participa por placer y que encarna un grado elevado de refinamiento y excelencia, como el arte, la música, el drama y la danza artística o

popular. En sentido amplio, todas las formas de distracción establecidas con rasgos o patrones culturales.

5.5.4. *Fomento del Recreo*

Serie de esfuerzos colectivos cuya finalidad es suministrar a gran número de personas actividades saludables y placenteras durante los ratos de ocio. De ordinario, un movimiento de este tipo tiene su causa en una situación social insatisfactoria, se realiza por fases o etapas y se mueve hacia objetivos o fines comunes más o menos claramente definidos.

5.5.5. *Recreo público*

Provisión por el gobierno de instalaciones, dirección y programas de actividades recreativas. Terrenos de juego, parques, playas, lugares de descanso, etc., financiados con fondos procedentes de impuestos.

5.5.6. *Recreo social*

Actividad de ocio que proporciona oportunidades para el contacto social y la sociabilidad. Ejemplos: tertulias, bailes de sociedad, comidas y juegos sociales.

5.5.7. *Recreos comunales*

Servicios y actividades organizados en beneficio de la población de una región; particularmente, públicos (o sea, sostenidos mediante impuestos) y semipúblicos (financiados con fondos privados y para el uso público), entre los que figuran representaciones teatrales, juegos, deportes, atletismo, diversiones y ciertas formas de arte, a diferencia de las diversiones financiadas comercialmente o de las actividades con que se llenan las horas libres de un modo extraoficial y privado.

5.5.8. *La recreación y la educación física*

La recreación es, sin duda, uno de los medios más novedosos que la educación física ha incluido para cumplir con sus objetivos en materia de educación básica. Ha tenido diversas posturas: desde las que fundamentan su quehacer sólo a partir de juegos y canciones educativas, al menos las que persiguen un fin educativo, hasta otras, como la que explicaremos. Será necesario entonces distinguir y reconocer que la recreación debe incluir la óptima utilización para el aprovechamiento del tiempo libre así como toda una gama de técnicas e instrumentos para usarlos como alternativas en la sociedad y en la educación en general; éstas irán desde el estudio de las dinámicas de grupos, los juegos (incluyendo los pre-deportivos), los cantos, las rondas, las técnicas campamentiles y de excursión en general, la elaboración de trabajos manuales con material de reciclado, las técnicas de papel (incluyendo a la papiroflexia), de globos (globoflexia), expresiones artísticas como medio educativo (incluyendo teatro guiñol, baile popular, representaciones teatrales, poesía, cuento, novela entre otras); el estudio de la creatividad como elemento sustancial de la recreación así como el del ocio para su incorporación conceptual

en ámbitos de la vida cotidiana. La recreación es algo más que cantar y jugar, es una actitud ante la vida que incluye el estudio del ser humano en sociedad para brindarle la oportunidad de utilizar elementos prácticos, fáciles, creativos, elementales y útiles, para que sea capaz de resolver problemas de manera eficiente y segura, pero sobre todo buscar en el ser humano la alegría de vivir y placer de convivir (Sosa, 2002).

5.6 La educación somática: qué implica y ejemplos de ella

De acuerdo con Joly (1999) la utilización de la palabra “somática” fue primeramente propuesta por Thomas Hanna, filósofo, fundador y editor de la Revista *Somática* (Hanna, 1986b), publicada desde 1976, fue practicante del Método Feldenkrais y autor del libro *La somática* (Hanna, 1986a).

Hanna en 1986b definió “somática”, como “el arte y la ciencia de los procesos de interrelación entre la conciencia, el funcionamiento biológico y el ambiente, el todo considerado como un conjunto sinérgico”. Por lo tanto la “educación somática” es un subconjunto del campo de estudio de la somática. Hanna se apoya sobre una comprensión de la palabra soma que se remonta a Hesíodo como “el cuerpo vivo”.

Resume a la *educación somática* como el campo disciplinario de los métodos por el aprendizaje de la conciencia del soma (cuerpo sensible) en movimiento dentro de su ambiente.

La noción de soma se refiere a la vivencia total del cuerpo, que trata sobre su experimentar desde el interior. El soma, es el cuerpo viviente sensible tal como se percibe –algunos dirían “construido”– por la persona. Hablar de soma, no es oponer el cuerpo y la psique, no es escoger el “soma” contra la “psique” como en la expresión “psicosomático”. Hablar de *soma*, es abordar a la persona integrada dentro de su existencia fenomenológica, biológica.

Trabajar dentro de una perspectiva *somática* es considerar que el lenguaje, los razonamientos aun los más abstractos, nuestras emociones, nuestros fantasmas son manifestaciones de nuestra actividad biológica y neurológica **total e indisoluble**. Desde el punto de vista somático, la propia conciencia es considerada como una característica de lo vivo, ella forma parte de los mecanismos de autorregulación de los sistemas vivos. En resumen, según Joly (1999), un enfoque somático esta lejos de ser reduccionista o materialista, es, más que nada, integrador de la persona viva “in-corporada” (es más exactamente el “embodiment of life” *la incorporación de la vida* como la nombran cada vez más autores anglosajones).

Cuando a esta noción de “soma”, se le agrega aquella de educación, entonces uno afirma una toma de posición y una metodología para el desarrollo somático. De acuerdo con Joly (1999) los métodos de *educación somática* están determinados según los cuatro grandes ejes siguientes:

- El aprendizaje (y no la terapia)
- La conciencia del cuerpo vivo y sensible (y no por el cuerpo objeto aprehendido desde el exterior)

- El movimiento (y no la postura o la estructura)
- El espacio o si uno lo desea, el ambiente (y no un repliegue sobre sí mismo a flor de piel).

Asocia esta educación somática con la visión preventiva en el campo de la salud y el desarrollo de la persona. A partir de ello, escribe un artículo aclarador de cual sería ejemplo de algunos métodos de educación somática que resumimos a continuación.

5.6.1 Algunos métodos de educación somática

Yvan Joly (2001) es psicólogo practicante y entrenador certificado del Método Feldenkrais y director del Instituto Feldenkrais de Educación Somática en Montreal y primer presidente de “Regroupement pour l'éducation somatique” en Quebec. Tomando en cuenta que la educación somática es una disciplina nueva, no está unificada. Los métodos son más conocidos, que el tema en sí.

Los muchos métodos de educación somática están representados por escuelas independientes con historias independientes y por organizaciones profesionales independientes. Estos métodos han sido creados por practicantes creativos e investigadores, quienes muchas veces, por razones personales, han tenido que aprender a no depender de nadie para mejorar su condición y su desempeño personal.

La competencia de estos creadores de métodos ha sido ya reconocida antes en una variedad de dominios tanto académicos y profesionales como lo son: la salud, las ciencias, las artes, los deportes, la educación física o en educación como tal. Ciertas veces por las mismas limitaciones que los propios creadores tuvieron en su desempeño, inventaron nuevos métodos. Algunos de estos métodos tienen cerca de 100 años de existencia. Otros han sido desarrollados más recientemente. Podemos fácilmente identificar veinte o treinta métodos conocidos en América del Norte y Europa. Joly identifica cinco que son representados por la Agrupación para la educación Somática en Quebec. La descripción de cada uno fue tomada directamente de la publicación que describe la Agrupación y sus miembros. Muchos otros métodos pueden ser identificados dentro de la educación somática, como por ejemplo: Body-mind Centering (BMC), Laban-Bartenie, Eutonia, Trager (ver Johnson, 1995).

5.6.2 Algunos métodos que incluye la educación somática

a) La Técnica Alexander

Este método propone desarrollar formas para cambiar los hábitos ya estereotipados. El principio de la técnica Alexander es muy simple. Hay una relación entre la cabeza, el cuello y la espalda. Dependiendo de la óptima relación entre estas tres partes del cuerpo, nuestra actitud física y global puede ser diferente. Al ser conscientes de esta relación y mejorando su armonía, se puede modificar y mejorar el funcionamiento de la persona en su totalidad.

b) La Antigimnástica

Este acercamiento nos permite ser conscientes de nuestras sensaciones corporales, darnos la oportunidad de descubrir o redescubrir el placer que puede brindar el movimiento si éste se realiza adecuadamente con respeto a nuestras limitaciones y adhesión a nuestro ritmo. Este método está basado en los principios del método de la francesa Françoise Mézières. Incluye principios relacionados con la coordinación básica motora.

c) El Enfoque Global del cuerpo y la Antigimnasia

Los movimientos propuestos aquí ayudan a relajar los músculos acortados y los músculos contraídos del cuerpo, para darnos una movilidad excelente y para encontrar una movilidad más placentera. La persona es invitada a observar las sensaciones de su propio cuerpo, el contenido de sus pensamientos, así como la calidad de su imagen y de su estado emocional durante el desarrollo de la lección. El método favorece un clima de calma, autoconfianza y sin el afán de autocrítica.

d) El Método Feldenkrais (1972)

Este método propone, desde sus dos vertientes: la autoconciencia por el movimiento y la integración funcional, el ampliar el repertorio de nuestras posibilidades de acción y desarrollo humano, a través de la exploración de combinaciones de movimientos no habituales e inesperados. El objetivo es acompañar a la persona a comprender y realizar un repertorio muy variado de movimientos autoeducativos. El reconocer el esqueleto como base para encontrar los apoyos gravitacionales y los procesos de movimiento, sensación, sentimiento y pensamiento, en un va y viene, son centrales.

e) La Gimnasia Holística

A partir de la experiencia de nosotros mismos en movimiento, la gimnasia holística nos ayuda a encontrar un balance diferente en el uso de nuestro cuerpo, de nuestro ser en su totalidad. Esto incluye una búsqueda de un tono muscular más adecuado y una mejor regulación de nuestras funciones psicológicas. El método trata de ayudarnos a crear condiciones óptimas de la estructura humana para sostenernos, balancearnos, protegernos y movernos en el espacio.

APARTADO 6. ESTRUCTURA DIDÁCTICA**Apartado 6. Elementos de la estructura didáctica (ítems 17 Y 18)**

6.1 Para que el analista pueda diferenciar si los artículos que está analizando tienen que ver con el estado del conocimiento sobre investigación educativa en los seis temas en estudio, es importante que identifique, antes de llenar el formato, si en el documento aparecen algunos de los cinco elementos de la **estructura didáctica** o alguna de sus interacciones posibles, o si abordan *contextos relacionados con la educación en los seis temas en estudio*. En caso de duda o no encontrarlos, consulte al coordinador o coordinadora para decidir si se analiza o no.

En todo acto educativo aparecen vinculados de muchas formas y en interacción continua los siguientes 5 elementos de la **estructura didáctica**, como podemos ver en la figura 1:

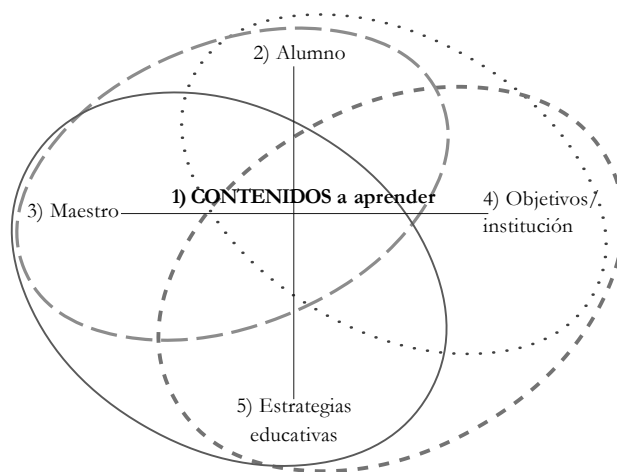


FIGURA 1. Elementos de la Estructura Didáctica.⁶⁶

Existen artículos que sin abordar con detalle los componentes de la estructura didáctica, pueden tratar o investigar en torno a diversos contextos en torno a los temas en estudio. Algunos de estos contextos los podemos observar en la figura 2.

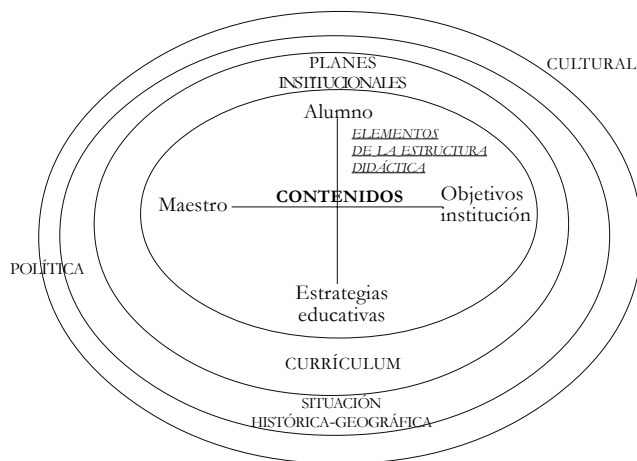


FIGURA 2. Posibles contextos de que pueden tratar el documento encontrado

⁶⁶ Este recuadro fue tomado y ligeramente modificado de Campos, 1989.

APARTADO 7. FORMAS Y NIVELES EN LA EDUCACIÓN**Apartado 7. Formas de acceso a la educación y nivel(es) educativo(s) tratados (ítem 19)**

Las formas de acceso se dividen en:

Formal

Comprende el “sistema educativo” altamente institucionalizado cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos de la universidad. A continuación mencionamos los niveles equivalentes utilizados con mayor frecuencia:

NOTA: Aunque desde 1993 se denomina como nivel básico a lo que comprende preescolar, primaria y secundaria, en este estudio preferimos que se especifique con claridad el nombre de los niveles antes de 1993.

- Primaria = nivel básico
- Secundaria = nivel medio básico
- Preparatoria o formación técnica = nivel medio superior
- Profesional = nivel superior

No formal

Es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adulto como niño. Se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos, es decir, un tipo de educación intencional, metódica, con objetivos definidos, pero no circunscrita a la escolaridad convencional. Dentro de la educación no formal, incluimos a los cursos extracurriculares. Son aquellos que se dan a nivel intra o extra institucional pero fuera de un plan de estudios formalizado por años. Puede tener o no tener reconocimiento oficial.

Informal

Es como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

Los niveles educativos del sistema (Álvarez y Guerrero, 1994)

El sistema está compuesto por seis niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior (bachilleratos y profesional media) y superior (licenciatura y posgrado). Además, el sistema ofrece servicios de educación especial, de capacitación para el trabajo, de educación para adultos (alfabetización, primaria y secundaria, capacitación no formal para el trabajo) y de educación indígena o bilingüe-bicultural (preescolar, primaria y secundaria).

Las modalidades son escolarizada y abierta. El servicio escolarizado está destinado a proporcionar educación mediante la atención a grupos de alumnos que concurren diariamente a un centro educativo de acuerdo con el calendario educativo oficial. El no escolarizado está destinado a proporcionar la oportunidad de continuar o concluir su educación a los alumnos que no pueden incorporarse a los servicios escolarizados. Esta educación se imparte a través de asesorías pedagógicas a los alumnos sin que para ello tengan que concurrir diariamente a una escuela. Los alumnos se sujetan a una serie de exámenes para certificar el adelanto en el cumplimiento del programa.

Los niveles del sistema

a) Educación inicial

La educación inicial proporciona educación y asistencia a los niños de 45 días a cinco años 11 meses de edad, hijos de madres trabajadoras. Esta educación se da en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y en numerosos centros privados de atención infantil inicial o “maternal”. Debido a la cada vez mayor participación de la mujer en diversas actividades productivas y sociales, en los últimos años estos centros se han incrementado. En los CENDI se ofrecen servicios médico, psicológico, de trabajo social, pedagógico, nutricional y generales. La educación inicial no es obligatoria. Los objetivos principales de la educación inicial son brindar asistencia y educación integral a los niños menores de 4 años, hijos de madres trabajadoras y proporcionar tranquilidad emocional a las madres durante su jornada laboral a fin de que su productividad sea mejor en calidad y cantidad.

b) Educación preescolar

Este ciclo educativo precede a la educación primaria y atiende a niños de cuatro y cinco años de edad. Se imparte generalmente en tres grados escolares. El primero y el segundo atienden a niños de cuatro años; el tercero, a los de cinco. La educación preescolar no es obligatoria pero sí lo es la pre-primaria. La educación preescolar se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios.

El objetivo general de la educación preescolar es promover el desarrollo físico, intelectual, afectivo, moral, artístico, social y familiar del niño. Este objetivo general implica que el alumno desarrolle: *a)* su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional; *b)* formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones; *c)* su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos; *d)* formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales, así como un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura.

c) Educación primaria

La Constitución Política de México establece el carácter obligatorio de la educación primaria, la cual se imparte a niños y adultos. La primaria para niños la cursan,

en seis años (seis grados), los niños en edad escolar, es decir, que tienen de seis a catorce años y se imparte en los medios urbano y rural conforme al plan de estudios establecido en 1993, el cual incluye ocho asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física.

La primaria se divide en tres servicios: general, bilingüe-bicultural y cursos comunitarios. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es propedéutica (es decir, previa e indispensable) para la educación secundaria. El alumno que la concluye con éxito recibe un certificado que acredita su preparación.

d) Educación secundaria

La educación secundaria es obligatoria de acuerdo con el artículo tercero de la Constitución Política de México y se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta; a excepción de la abierta, todos los demás servicios componen la secundaria escolarizada. La secundaria se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad abierta. Este nivel es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios técnicos profesionales o medios superiores.

e) Capacitación para el trabajo

La capacitación para el trabajo prepara a los estudiantes para que se incorporen a la actividad productiva. Tiene como antecedente propedéutico la educación primaria; se cursa en uno a cuatro años, según la capacitación de que se trate; prepara al educando en especialidades industriales, agropecuarias, comerciales y de servicios. No equivale a la educación secundaria y los estudios no permiten a los alumnos ingresar al bachillerato. Esta educación se imparte a través de la SEP, organismos oficiales (ISSSTE, IMSS, secretarías de Estado, universidades autónomas, etcétera) e instituciones privadas. Sus principales objetivos son procurar que la población con escasa educación escolar (primaria) se integre a la vida económica, social y cultural de la nación; promover el desarrollo económico, social y cultural de comunidades geográficas y socioeconómicamente marginadas; y crear mano de obra calificada para la industrialización del país.

f) Media superior

El nivel medio superior comprende tres tipos de educación: propedéutica, propedéutica-terminal y terminal. Los dos primeros se imparten en las modalidades escolarizada y abierta. La modalidad escolarizada atiende generalmente a la población de 16 a 19 años de edad que haya obtenido el certificado de la secundaria. El propedéutico se conoce también como bachillerato general. La mayor parte de las escuelas sigue un plan de estudios de tres años de duración, pero otras siguen uno de dos años. Al concluir sus estudios, los alumnos pueden acceder al nivel superior.

El propedéutico-terminal puede ser bachillerato especializado o tecnológico. Los alumnos reciben, además de la preparación propedéutica general, formación de técnicos calificados o de profesionales medios con el título correspondiente. El terminal o profesional medio ofrece formación técnica, pero no prepara a los alumnos para continuar estudios superiores. La duración de estos estudios es de dos a cuatro años y atiende a alumnos que han obtenido el certificado de secundaria y desean prepararse como profesionales técnicos en actividades industriales, de servicios y del mar. El bachillerato general pretende ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al educando en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores. El bachillerato tecnológico, además de perseguir los objetivos anteriores, capacita al alumno para que colabore en el desarrollo económico del país en actividades industriales, agropecuarias, pesqueras o forestales.

g) Educación superior

La educación superior es el máximo nivel de estudios. Comprende licenciatura y posgrado en educación normal, universitaria y tecnológica. Para cursar la licenciatura y la normal debe concluirse el bachillerato o sus equivalentes; para cursar estudios de maestría es indispensable la licenciatura; y para los de doctorado, es necesario tener el grado de maestría o méritos académicos equivalentes. Algunas instituciones de educación superior (institutos tecnológicos, IPN, UPN, Instituto Nacional de Antropología e Historia, UNAM) ofrecen estudios en la modalidad abierta. En general, la licenciatura tiene una duración de cuatro a cinco años, organizados en periodos semestrales; se divide en normal de educación preescolar; de educación primaria; de educación secundaria; de educación física y de educación especial. El objetivo principal de la educación superior es formar profesionales capaces en las diversas áreas de la ciencia, la tecnología, la cultura y la docencia que impulsen el progreso integral de la nación.

h) Educación especial

La educación especial es una modalidad del sistema educativo nacional que se imparte a niños y jóvenes que no pueden incorporarse a las instituciones educativas regulares o continuar en ellas, por presentar alguna alteración orgánica, psicológica o de conducta social. Los servicios que ofrece se clasifican en dos grupos, según sea el tipo de atención que requieran los educandos. En el primer grupo se atiende a niños y jóvenes cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración y normalización. Comprende las áreas siguientes: deficiencia mental, trastornos visuales, de audición y lenguaje y neuromotores; los servicios con los que cuenta son: escuelas de educación especial y centros de capacitación de educación especial. El segundo grupo da atención a niños y jóvenes cuya necesidad de educación especial es transitoria y complementaria a su educación normal, comprende las áreas siguientes: problemas de aprendizaje, de lenguaje y de conducta. Sus servicios son: unidades de grupos integrados y centros psico-

pedagógicos. Los objetivos principales de estas escuelas y centros son proporcionar atención especializada a los niños y jóvenes que la necesiten, con la finalidad de que puedan desarrollar sus posibilidades físicas y mentales, que les permitan integrarse a la sociedad y participar activamente en ella.

i) Educación inicial indígena

La educación inicial no forma parte de la educación básica. Sin embargo, ha sido objeto de atenciones especiales en búsqueda de su modernización. Para ello, el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena ha sido reorientado para cumplir funciones de educación inicial. Una de las áreas de la capacitación comprende el desarrollo y los cuidados del niño de cero a cuatro años de edad. La capacitación es llevada a cabo por promotoras bilingües. La SEP distribuye el *Manual de la promotora de educación inicial indígena*, la *Guía de apoyo al trabajo de la promotora de educación inicial indígena* y el *Paquete de apoyo didáctico*.

Educación preescolar indígena

La educación preescolar indígena se imparte a niños de cinco a siete años de edad, sobre todo para enseñarles el español antes de su ingreso a la educación primaria. En el ciclo escolar 1992-1993 la SEP implantó el nuevo programa de preescolar y, de acuerdo con las características culturales de los pueblos, se efectuaron adecuaciones para el medio indígena. La Secretaría de Educación Pública produce y distribuye un *Manual para el maestro de educación preescolar* y el *Paquete de apoyo didáctico para el alumno de educación preescolar indígena*.

Educación primaria indígena

La primaria indígena la proporcionan maestros y promotores bilingües, quienes la imparten en la lengua materna y en español. Atiende a población en edad escolar, es decir, de seis a 14 años. En 1994, de acuerdo con los lineamientos del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, la SEP produjo libros de texto para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en 20 lenguas y seis variantes lingüísticas distintas, dos libros para apoyar el aprendizaje del español como segunda lengua, primero en forma oral y después en forma escrita, dos manuales para el maestro y versiones en cuatro lenguas del nuevo libro de texto gratuito de Matemáticas de primer grado.

Con los nuevos libros se tienen condiciones para llevar a la práctica la educación bilingüe, después de 12 años de carecer de materiales educativos adecuados. Esa carencia era particularmente grave en poblaciones monolingües. Los maestros se veían obligados a enseñar simultáneamente a hablar, leer y escribir el español desde los primeros años, lo cual para muchos niños indígenas representaba una dificultad educativa adicional y muchas veces insuperable en el ámbito escolar. Esto se refleja en los altos índices de abandono y reprobación escolar de esa población, que en general no logra avanzar más allá de los primeros dos grados. Como consecuencia, esos niños aprenden un español precario, rara vez logran leer

y escribir y sufren el deterioro en el manejo de su lengua materna. Estos libros, en una primera etapa, se han concentrado en las lenguas con mayor número de hablantes. En su elaboración, la Dirección General de Educación Indígena se apoyó en especialistas de las 20 lenguas indígenas y las seis variantes dialectales. Como en varios casos no existía la representación escrita y en otros no se contaba con una versión consensualmente aceptada, se trabajó para establecer formas comunes de escritura. Para las lenguas con variaciones dialectales se seleccionó una de éstas como base de la representación gráfica.

APARTADO 8. ASPECTOS ESTRUCTURALES DEL DOCUMENTO ANALIZADO (ÍTEM 21)

Implica que el analista, previo a responder el instrumento, **tendrá que leer de manera completa el documento que analiza**. Lo habitual es que en todo artículo de investigación se pueden localizar, ya sea de manera implícita (sobreentendida en lo escrito) o explícita (manifiesta por escrito), una estructura que responde al siguiente listado.

CUADRO 2. Preguntas a responder al estructurar un proyecto⁶⁷

QUÉ	Se quiere hacer	Naturaleza del proyecto
POR QUÉ	Se quiere hacer	Origen y fundamentación
PARA QUÉ	Se quiere hacer	Objetivos y propósitos
CUÁNTO	Se quiere hacer	Metas
DÓNDE	Se quiere hacer	Localización física
CÓMO	Se va hacer	Actividades (planes de clase)
CUÁNDO	Se va hacer	Cronograma
A QUIÉNES	Va dirigido	Beneficiarios o destinatarios
QUIÉNES	Lo van a hacer	Recursos humanos
CON QUÉ	Se va hacer	Recursos materiales
QUÉ RESULTA	Para qué sirve	Qué se obtuvo y para qué sirve

En caso de que el artículo analizado amerite que se realice un resumen analítico, corroborar con un miembro del Comité Coordinador la necesidad de dicha acción. Al final de esta guía aparece la estructura general que debe contener un resumen analítico, así como un ejemplo al respecto.

⁶⁷ Diagrama de la organización de un proyecto [En línea]. [México]. www.lafacu.com/apuentes/educación/proydidef/defacult.htm [Consulta: 07/10/01].

Problema: EL QUÉ SE INVESTIGA

Mediante la lectura del artículo, el problema aparece como “la dificultad” que el autor refiere y que no se puede resolver automáticamente, es decir, con la sola acción de nuestros reflejos instintivos y condicionados, con el sentido común o mediante el recuerdo de lo que hemos aprendido anteriormente. Los problemas pueden ser empíricos (experimentales, prácticos...) conceptuales, metodológicos, filosóficos, etc. El problema expresa una relación entre dos o más variables y debe estar formulado claramente y no ambiguo dentro de la pregunta. Ejemplo, ¿qué relación existe en tal y cual cosa, situación o vivencia? ¿A qué se debe tal fenómeno y cuáles consecuencias surgen del mismo? Generalmente se plantean en forma de pregunta y puede contener “el qué”, “quién”, “dónde”, “cuándo”, “cómo”, “por qué” y “para qué”. Ejemplo de “problema” encontrado dentro el artículo que se esta analizando a lo largo de este Manual:

Teniendo como constante concepciones dualistas sobre el hombre y el aprendizaje, se ha manejado la educación física a lo largo de su paso por la institución escolar durante este siglo. Sin embargo, en los momentos actuales, la exigencia para el sistema educativo nacional radica en resolver necesidades concretas de la vida de los sujetos, en el marco de los cambios globales del medio ambiente natural y sociocultural, por lo que es perentorio el replanteamiento de la educación física, desde su propio concepto y objeto de estudio. Por ello se plantea la necesidad de actualización curricular continua en Educación Básica.

Objetivos de la investigación: EL PARA QUÉ Y EL POR QUÉ DE LA INVESTIGACIÓN

Expresan lo que pretende la investigación. Deben estar expresados con claridad, congruentes entre sí y con el problema. No hay que perderlos de vista durante la lectura del artículo, ya que puede existir relación con el problema y el marco teórico-metodológico utilizado. En ocasiones, por su redacción en la definición del problema y los objetivos se describe también el contenido y el procedimiento utilizado para el estudio. Ejemplo de objetivos en el documento que nos está sirviendo de ejemplo:

Describir el campo de acción de la educación física que ha tenido a lo largo de su vida, en las instituciones escolares del México moderno y propiciar un análisis crítico, para evaluar el papel que juega en la actualidad. Una vez descrito, observar su acción dentro del sistema educativo, como parte de un proyecto del país, ante el cual requiere precisar su responsabilidad, contribuyendo al debate sobre la construcción de un nuevo currículum escolar, que responda a las demandas actuales y futuras del país

Marco Teórico: EL POR QUÉ Y EL PARA QUÉ

Implica la exposición o descripción crítica escrita que el autor hizo con respecto al análisis de aquellas teorías, enfoques teóricos, conceptuales, investigaciones y antecedentes en general, que consideró válidos para el correcto encuadre de su estudio. Ejemplo encontrado en el artículo revisado:

El marco teórico aparece expuesto de manera clara asociando la bibliografía correspondiente de apoyo a la investigación, tanto en justificación de la investigación como a todo lo largo del documento.

Metodología: EN GENERAL RESPONDE AL CÓMO, CUÁNDO, DÓNDE Y A QUIÉNES O A QUÉ VA DIRIGIDA LA INVESTIGACIÓN

En filosofía, la metodología se entiende como la rama de la lógica que estudia los principios y procesos de la investigación científica y de sus métodos (Grawitz, 1983). Es decir es el estudio teórico de los métodos que se usan en diversas ciencias. Se encarga del estudio formal de los procedimientos utilizados en la adquisición o exposición del conocimiento científico. Se tiende a confundir método con metodología y paradigma. Ejemplo de metodología expresada en el documento que se está analizando:

El trabajo se fundamenta en el método dialéctico materialista y la teoría histórico-cultural y lo describe a lo largo del mismo.

Conclusiones: QUÉ RESULTA DEL PROYECTO Y QUÉ SE DESPRENDE DEL MISMO
Con base en los resultados de la investigación, en esta parte se describen las interpretaciones, derivaciones, o consecuencias de la misma. Ejemplo tomado del artículo que se está analizando como prueba.

Subsisten en la política educativa actual, tendencias monolíticas que no han podido superarse a lo largo de los casi cien años de su aparición en las escuelas. Ej. ponderar más la educación intelectual sobre la física, por lo cual se sigue tratando como actividad compensatoria de las tareas intelectuales... En suma el modelo educativo actual no ha logrado consolidar un sistema integrador del desarrollo de la mente y el cuerpo de los escolares. También presenta una propuesta curricular para la educación física en la educación básica en México.

APARTADO 9. PARADIGMAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA (ÍTEM 22, 23 Y 24)

Es importante prevenir a los analistas del presente proyecto sobre los problemas a los que se van a confrontar, referentes al uso que les dan a estos conceptos de “paradigmas”, “métodos” y “técnicas”, diversas escuelas, institutos, autores, etc., que abordan la investigación socioeducativa. En la literatura que versa sobre dichos temas, como en los artículos que analicen, encontrarán una multiplicidad de interpretaciones que reciben cada uno de estos conceptos, así como la diversidad de uso que aplican de los diversos autores de los artículos que revisen y analicen. Con el fin de aclarar las equivalencias que les daremos en esta investigación, aclaramos nuestra postura frente a paradigmas, métodos y técnicas.

9.1 Concepto de paradigmas y su clasificación general

Si bien el concepto de paradigmas (Kuhn, 1971) admite pluralidad de significados y diferentes usos, aquí nos referiremos a un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica una metodología determinada (Alvira, 1982). El paradigma es un esquema teórico,

o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado.⁶⁸

Los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Cada comunidad científica comparte un mismo paradigma. Cuando esta comunidad se replantea su paradigma, entra en crisis y esto provoca una revolución científica. Como consecuencia, la sociedad científica se reagrupa en torno a un nuevo paradigma que sustituye al anterior.

Por lo general los sinónimos o palabras equivalentes a paradigmas son: modelos, tendencias, enfoques, perspectivas, aproximaciones, corrientes, entre otros (Bisquerra, 1983 y 1989). También lo podrán encontrar como metodología o enfoque metodológico del estudio, entre otras palabras asociadas. En ocasiones los autores le llaman método o técnica, sin definir el paradigma que utilizan. Y sólo describen las técnicas utilizadas. A continuación ustedes podrán encontrar una ayuda conceptual para poder responder los ítems asociados a este tema.

9.2 Paradigmas de investigación en educación y su influencia en sus elementos estructurales (influencia en el planteamiento del problema, diseño, selección de la muestra, técnicas a utilizar, formas de analizar los resultados y qué se considera como rigor científico)

Tradicionalmente el tema de los paradigmas y su correspondiente debate se ha tratado de manera dicotómica (cuadro 3). Mencionan dichas oposiciones diversos autores, entre ellos Bisquerra en la IE en general, como Hebrard, en IE en educación física en Francia:

CUADRO 3. Dicotomías metodologistas

<i>METODOLOGÍA FRENTE A METODOLOGÍA</i>
Cualitativa frente a cuantitativa
Explicar frente a comprender
Conocimiento nomotético frente a conocimiento ideográfico ⁶⁹ (Ferrater, 1979)
Investigación positivista frente a investigación humanística

⁶⁸ Paradigmas de la investigación [en línea] [España]. <http://html.rincondelvago.com/paradigmas-de-la-investigacion.html> [Consulta: 07/04/04].

⁶⁹ De acuerdo con el autor una tradicional división de las ciencias, las clasifica en **nomotéticas e ideográficas**: “el pensar nomotético es el que busca las leyes; el ideográfico es el que se propone la descripción de los acontecimientos o hechos particulares”. El primero corresponde a las ciencias naturales y el segundo más bien a las “ciencias del espíritu”. Todas las ciencias tienen algo de ambos discursos: un biólogo no se ocupa solamente de definir taxonómicamente animales y vegetales ni de enunciar las leyes de la genética (discursos nomotéticos), sino además

Esta dicotomía deriva de las dos grandes tradiciones filosóficas predominantes en nuestra cultura; **realismo e idealismo**, conceptos que brevemente describimos a continuación.

El **realismo filosófico** (del latín *realis*, de *res*, cosa, objeto, realidad), creencia en que existe un mundo externo (realismo ontológico) y que puede ser conocido (realismo epistemológico). Sostiene con **argumentos la existencia de un mundo real independiente del pensamiento y de la experiencia**, pero no afirma que percibamos el mundo tal como es en realidad. Es, pues, ante todo, una afirmación de tipo ontológico (acerca de que las cosas son), que implica una determinada teoría del conocimiento, así como una teoría sobre la percepción (acerca de que las cosas no son tal como aparecen) (Cortés Morató y Martínez Riu, 1998).

El **idealismo** (del griego *aídea*, idea, forma, imagen mental, idea). En general, característica de los sistemas metafísicos que sostienen **que la realidad es mental o se explica mejor como idea**, o que el ser es idea. Se opone al realismo y al materialismo y, en principio, a las diversas formas de empirismo. Leibniz aplica el término al platonismo en cuanto afirma que la verdadera realidad está en las ideas. Kant distingue el idealismo empírico, que pone en duda (Descartes) o niega (Berkeley) la existencia de cosas exteriores, del idealismo trascendental o formal: el suyo. El primero de los idealistas modernos, en el sentido de la definición genérica dada, es Berkeley, con su afirmación sobre la inexistencia de la materia, o inmaterialismo, y su fenomenismo (Cortés Morató y Martínez Riu, 1998).

Ante el problema de utilizarse diversos paradigmas de investigación, se plantean diversas posiciones:

- a) Incompatibilidad de paradigmas.
- b) Complementariedad de paradigmas.
- c) Unidad epistemológica.

Si bien la terminología para denominar a los paradigmas es amplia, hablaremos de paradigma positivista, interpretativo y sociocrítico como categorías que recogen y clarifican mejor el sentido de las perspectivas de investigación.⁷⁰ Por lo general, los investigadores concuerdan en que toda investigación está constituida por los siguientes seis (algunos mas algunos menos) elementos o apartados a desarrollar.

también hace descripciones precisas y detalladas de, por ejemplo, las costumbres de los animales, mostrando incluso sus diferencias individuales (discurso idiográfico). Del mismo modo, una ciencia como la psicología intenta enunciar, por ejemplo, las leyes del aprendizaje o los principios metapsicológicos (discurso nomotético), pero también se embarca en explorar la complejidad de los conceptos o de las personas individuales (discurso ideográfico). La actitud nomotética se corresponde con el discurso de objeto, y la actitud ideográfica se corresponde con el discurso de sujeto.

En cierto tipo de ciencias predomina uno, y en otros otro.

⁷⁰ “Paradigmas de la investigación” [en línea], España. 2004.

Éstos son el **planteamiento del problema, su diseño, selección de la muestra, técnicas a utilizar, formas de analizar los resultados y qué se considera como rigor científico.**

9.3 Cómo se plantean desde los diferentes paradigmas los problemas de la investigación a estudiar

- **Positivismo.** Los problemas surgen de teorías o postulados existentes por la iniciativa del investigador.
- **Interpretativo.** Los grupos sociales son los originarios del problema que hay que investigar. El objeto del problema es conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos.
- **Perspectiva crítica.** Los problemas parten de situaciones reales y tienen por objeto transformar esa realidad, buscando el mejoramiento de los grupos o individuos implicados en ella. Por tanto, los problemas de Investigación arrancan de la acción. La selección del problema la hace el propio grupo que cuestiona la situación inicial. Esta peculiaridad, la diferencia claramente de las posiciones anteriores en las que el investigador es el único que tiene el poder de decisión, tanto en la selección del problema como en el planteamiento y en la planificación de su resolución.

9.4 Diseño de investigación de acuerdo con los tres paradigmas

- **Positivista.** El diseño de investigación desde la perspectiva **positivista** es estructurado prefijado; no admite variaciones sustanciales en su desarrollo.
- **Interpretativo.** El diseño es abierto, flexible y emergente.
- **Crítico.** El diseño de investigación se puede definir como dialéctico, se va generando a través del diálogo y consenso del grupo investigador, que se va renovando con el tiempo, convirtiéndose en un proceso en espiral.

9.5 LA MUESTRA DE ACUERDO A LOS TRES PARADIGMAS:

¿Qué se investiga o a quiénes investigamos? (Feldenkraiss, 1972).

- **Positivismo.** La selección previa al estudio de una muestra representativa cuantitativa y cualitativamente de la población de la que procede, será requisito imprescindible para la generalización de los resultados. Por tanto, se utilizarán procedimientos estadísticos-probabilísticos para la determinación de ésta.
- **Interpretativo.** La muestra se va ajustando al tipo y cantidad de información, que en cada momento se precisa. Se trabaja generalmente con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas.
- **Crítica.** La muestra del estudio la constituye el propio grupo que aborda la investigación.

9.6 Técnicas de recolección de datos de acuerdo con los tres paradigmas:

- **Positivismo.** A las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se les exige fiabilidad y validez a fin de garantizar la objetividad de la información obtenida.

- **Interpretativo.** Trabaja eminentemente datos cualitativos. Las técnicas de recolección de datos tienen un carácter abierto, originando diversas interpretaciones y enfoques. Prevalece el carácter subjetivo tanto en el análisis como en la interpretación de resultados.
- **Crítico.** A pesar de utilizar procedimientos cualitativos y cuantitativos en la recolección de datos, se pone un mayor acento en los aspectos cualitativos y en la comunicación personal.

9.7 Análisis e interpretación de datos de acuerdo con los tres paradigmas

- **Positivismo.** Los datos se transforman en unidades numéricas, que permiten a su vez un análisis e interpretación más exacta. Se aplican fundamentalmente análisis estadísticos que tratan de argumentar matemática y objetivamente los resultados. El análisis y tratamiento de datos ocurre después de la recolección de datos, teniendo un carácter estático y deductivo. Los resultados obtenidos se interpretarán en función de la hipótesis de partida.
- **Interpretativo.** El análisis e interpretación de datos ocupan una posición intermedia en el proceso de investigación. Con él se pretende delimitar el problema, avanzar hipótesis, etc. Adopta un proceso cíclico interactivo, que se convierte en el elemento clave para la generación del diseño de investigación.
- **Crítico.** El análisis e interpretación de datos posee algunas peculiaridades: Participación del grupo de investigación en el análisis e interpretación de datos que se realiza mediante la discusión e indagación. Alto nivel de abstracción. En la interpretación de datos se interrelacionan factores personales, sociales, históricos y políticos.

9.8 Criterios de rigurosidad en la investigación de acuerdo con los tres paradigmas

- **Positivismo.** Validez interna y externa, fiabilidad y objetividad son los factores esenciales en la valoración de la investigación, y la vez determinantes de su calidad.
- **Interpretativo.** No existe unanimidad de posiciones en estas cuestiones. Algunos autores apoyan sus diferencias, basándose en la estrecha relación entre métodos y lógica de validación, proponiendo términos más adecuados al enfoque cualitativo: credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad. Pero en cualquier caso, todos los autores participan de la aplicación de técnicas propias de validación, entre las que podemos destacar la triangulación, observación persistente, réplica paso a paso, etc.
- **Crítico.** La condición esencial para que un presupuesto sea válido, es la potencia de acuerdo con los otros –validez consensual–. La validez, por tanto, recae en la acción.

Con respecto a los criterios de rigurosidad de la investigación educativa, nos remitiremos en este estudio a lo que propone la Asociación de Enseñantes e Investiga-

dores de la Educación de Francia (*Les Sciences de l'éducation, enjeux et finalités*) como requisitos de rigurosidad de la investigación en ciencias de la educación, que los investigadores en ciencias de la educación utilicen:

- a) Las adquisiciones, teorías u modelos que pertenecen a **otros campos científicos**, producciones muchas veces alejadas del campo específicamente educativo, pero cuyos resultados son susceptibles de ser tomados en cuenta en este campo. Por ejemplo, el estudio del desarrollo del niño, los procesos de aprendizaje cognitivo, la psicología de grupos, etc.
- b) Las **metodologías** propuestas por tal o cual disciplina de las ciencias sociales y humanas.

El **carácter científico** de la investigación educativa está definido por: la puesta en marcha de una metodología coherente; la referencia a modelos reconocidos de explicación y de interpretación; la producción de un saber fundado en la sistematización de la colecta, el tratamiento y la interpretación de los datos; la comunicabilidad del proceso y de los procedimientos de producción.

Los estudios, reportes o ensayos que no satisfagan los criterios anteriores (como descripción de experiencias pedagógicas, testimonios de actores comprometidos en una práctica, textos de naturaleza ideológica o filosófica) no son considerados como investigaciones en el propio sentido de la palabra. Sin embargo, **la investigación en educación no podrá surgir de un esquema exclusivo que definirá la "cientificidad"**.

El carácter científico de un saber nuevo puede estar fundado en el demostrativo (administración de la prueba); pero también por su valor heurístico, es decir, por el hecho que este permita la extensión de una problemática, la constitución, de un campo nuevo de hipótesis, o de investigaciones posibles a partir de las significaciones que se desprendan: así como en el caso de conclusiones elaboradas a partir de casos singulares o de estudios clínicos que proceden a través del análisis y de la interpretación, en el marco de una metodología rigurosa.

Esta es la razón por la cual los procedimientos experimentales y de laboratorio o de campo, las encuestas cuantitativas o cualitativas, los procedimientos de análisis clínico, las diversas formas de investigación participante o de investigación-acción tienen igual legitimidad.

En lo que se refiere al desarrollo ("las etapas") de la investigación, las hipótesis no deben ser concebidas únicamente como "enunciados anticipantes de una ley". Si la investigación tiene por origen **cuestionamientos** surgidos de hechos, ella no prevé necesariamente las respuestas posibles. Dicho de otra manera, una investigación puede seguir en ciertos casos, pero no, el modelo de la experimentación utilizado por las ciencias de la naturaleza. Por lo tanto, no se identificará necesariamente plan de trabajo y plan de experiencia. El plan de trabajo implica la definición de técnicas posibles de colecta y de tratamiento de datos, pero no siempre constituye un dispositivo que permita una operacionalización de variables determinadas *a priori*. Estas variables son eventualmente a descubrir, más allá de los enunciados iniciales.

9.9 Síntesis según Bisquerra sobre los tres paradigmas de investigación explicados

Los siguientes cuadros tienen como objetivo ayudar al analista a comprender el intrincado debate actual en torno a los paradigmas de investigación socioeducativa, sus métodos y técnicas.

Paradigmas científicos en educación

CUADRO 4. Paradigma empírico-positivista

Características	Positivo (<i>positivus</i>), cierto, verdadero que no ofrece dudas. En general, desde el punto de vista filosófico una investigación es “positivista” cuando trata de adaptar el modelo de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales y utiliza, básicamente, metodología cuantitativa. El conocimiento enseñado es “acerca del acto educativo”. En el campo de la psicología educativa, tiende a privilegiarse el enfoque conductista (estímulo- recompensa).
Finalidad de la investigación	Explicar, controlar, predecir. Es objetivista, instrumentalista, cuantitativa, acontextual / individualista, determinística, los expertos son externos al problema.
Propósito	Generalizaciones libres del tiempo y contexto (a-históricas), producen leyes, explicaciones nomotéticas (Ferrater, 1979) deductivas, cuantitativas, centradas por semejanzas. El único objeto de conocimiento es lo “dado” en la experiencia (experimental). Se rechaza toda realidad que no sean los “hechos” y sus relaciones. En general hay renuncia a la explicación del qué, porqué y para qué, inquiriendo sólo el cómo. Va en contra de la metafísica de todo conocimiento <i>a priori</i> e intuición inteligible (que se pueda entender o comprender)
Naturaleza de la realidad	Lo dado, externo, singular, tangible, existente aún sin nuestra presencia, fragmentable, convergente.
Relación sujeto-objeto	Independientes.

CUADRO 5. Paradigma subjetivista o interpretativo (naturalista)

Características	Es opuesto al positivismo. Se realizan investigaciones educativas “en el acto educativo”, la educación se comprende como constructivista (se va creando).
Finalidad de la investigación	Comprender, interpretar (comprensión mutua y participativa).
Propósito	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado (tomando en cuenta la historia), explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas centradas sobre diferencias. Su investigación es subjetivista, cualitativa, contextual/ individualista iluminativa, los expertos son externos al problema. Tiene como base la fenomenología (estudio de los sucesos o acontecimientos en sí mismo).
Naturaleza de la realidad	Múltiple, holístico, divergente y construido.
Relación sujeto-objeto	Interrelacionado, relaciones influidas por factores subjetivos.

CUADRO 6. Paradigma crítico

Características	Crítico (centrado en la acción): se vuelca a una ciencia social crítica, dialéctica, reconstructivista, cualitativa, contextual /colaboradora emancipatoria. Se funda en el supuesto de que la educación no es neutral y, por lo tanto, la investigación no puede serlo. Se dirige a liberar al ser humano y lograr una mejor distribución del poder y de los recursos de la sociedad
Finalidad de la investigación	Liberar, criticar e identificar el potencial de cambio. En la investigación los investigadores también colaboran con los implicados en el problema.
Propósito	Lo mismo que el interpretativo.
Naturaleza de la realidad	Lo mismo que el interpretativo.
Relación sujeto-objeto	Interrelacionado, relaciones influidas por fuerte compromiso para la liberación humana.

9.10 Paradigmas socioeducativos: otras nomenclaturas y representantes

Desafortunadamente en la investigación socioeducativa no todos los artículos harán referencia a alguno de estos tres paradigmas. En otros casos no lo mencionan, ni podemos identificarlo o deducir del texto de manera clara qué paradigma utiliza el autor. Por lo general, hacen referencia a autores o tendencias en la investigación, de los cuales se hace una síntesis en el cuadro 7.

CUADRO 7. Paradigmas socioeducativos: otras nomenclaturas y representantes

Representantes	Aspectos históricos y otras características
Paradigma liberal Emile Durkheim) (funcionalismo) Talcoot Parsons (Estructural funcionalismo)	<ul style="list-style-type: none"> • Surge en las primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos. • El papel de la escuela es la consolidación del Estado Nación y la vigencia de un orden democrático liberal. • Énfasis en la investigación didáctico-pedagógica. • El objetivo de la escuela es integrar al individuo a la sociedad y colectividad, a través de un código moral que desarrolla un sentimiento de dedicación y respeto a la sociedad y a su sistema. • La disciplina predominante es la Pedagogía. • Se pretende la formación de ciudadanos.
Desarrollista (economicista o capital humano) Theodore W. Schultz José Luis Medina Echevarría Philip H. Coombs	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece en la década de los años cincuenta en Estados Unidos • La disciplina dominante es la economía al pretender la formación de recursos humanos. • Se adoptan modelos planificadores en educación para asignar recursos. • La educación es considerada fuente de riqueza y desarrollo económico. Por lo tanto, es un mecanismo de transformación social que permite la selección y el ascenso social. • Se crea un nuevo programa de investigación, el cual buscaba la relación entre los ingresos económicos y el grado de escolaridad.

Representantes	Aspectos históricos y otras características
Investigación participativa Paulo Freire	<ul style="list-style-type: none"> • Surge de la década de los años 60 en América Latina. • El objetivo de la investigación es la transformación de la realidad social. • Es utilizada por los grupos oprimidos en su favor. • El problema por investigar es definido por los afectados. • A través de la investigación participativa aumenta el conocimiento de los grupos de su realidad. • Comprende y explica los procesos sociales desde una perspectiva histórica.
Crítico reproductivista Althusser Baudelot Estabiet Bourdieu Passeron Bowles	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece en Francia durante la década de los setenta. • Es una teoría contestataria. • La educación es una acción que garantiza la reproducción del sistema social dominante y legitima la desigualdad, a través de la imposición de los códigos culturales dominantes. • Concibe las relaciones pedagógicas en términos de autoritarismo y explotación de las relaciones laborales. • Considera los contenidos educativos como ideología (un saber aparente y arbitrario exclusivo de las clases dominantes).

APARTADO 10. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Del griego métodos, de *metá*, a lo largo, y *odós*, camino. Significa literalmente “camino que se recorre”. Se refiere también a ordenar los acontecimientos para alcanzar un objetivo.

10.1 Concepto y tipos de métodos de investigación socioeducativa

Al igual que explicamos en el rubro de “paradigmas”, en la literatura existente que versa sobre métodos de investigación existe una multiplicidad de interpretaciones sobre el concepto de método. Con el fin de aclarar las equivalencias y la postura que sobre “el método” adoptaremos en la presente investigación, utilizaremos la clasificación que propone la Asociación de Enseñantes y Profesores de Francia (AECSE, 1985). De acuerdo con la AECSE, la investigación en Ciencias de la Educación se distingue principalmente, por la gran variedad de métodos a los cuales recurren. Esta variedad refleja el objeto mismo de estudio *que incluye tanto a las prácticas como a las teorías, a los grupos como a las instituciones, las normas o los hechos, la historia o el presente*. Estos métodos son los utilizados por las ciencias humanas y sociales que se esbozan brevemente a continuación:

1. La observación: Es aquella referida a las situaciones pedagógicas o más ampliamente a las situaciones sociales que conciernen a la educación, por ejemplo: la observación a través de formatos, la observación de tipo “etológico”, la observación clínica. Es considerada por algunos autores como método y otros lo consideran técnica, por lo que lo incluimos en ambos rubros.⁷¹

⁷¹ Nota de los autores de este Manual.

2. El análisis de documentos: Es todo análisis centrado en la comparación, la explicación o la interpretación de textos, de iconografías o de datos documentales tradicionales, por ejemplo: análisis de contenido, tratamiento informático, método temático.

3. Encuestas por cuestionario o entrevistas: Se refieren a encuestas sociológicas, psicosociológicas o etnológicas, intensivas o extensivas, que traten del funcionamiento de las instituciones, las representaciones o los comportamientos de una población determinada.

4. Investigaciones experimentales: Son investigaciones de laboratorio o de campo (sobre métodos o procesos pedagógicos por ejemplo, o las técnicas de aprendizaje o de animación de grupos, la gestión, etc.)

5. Investigaciones de tipo clínico: Son estudios intensivos de casos particulares, individuos, grupos, instituciones, análisis de discursos, elaboración de interpretaciones, etc.

6. Investigaciones-acciones: Son investigaciones “participantes” en donde buena parte de sus métodos están aún en proceso de elaboración y que, a la vez, se entrecruzan con otros métodos ya citados. Estas investigaciones han tomado cada vez más lugar en las ciencias de la educación ya que, tomando ciertas precauciones, permiten una investigación conducida por el (o los) investigador (es) implicado (s) tanto en la práctica pedagógica como administrativa.

10.2 Métodos de investigación: otras tipologías

Dado que existe variedad de nomenclaturas relativas a métodos de investigación que el analista puede encontrar en los artículos que analice, a continuación presentamos una tipología de métodos de investigación propuesta por Rodríguez, R. G. y Santiago B. G., 2002 (Bisquerra, 1989; Santillana, 1983; Scott, 1988:4-9).

CUADRO 8. Características de otras tipologías de métodos de investigación

Método	Características
<i>1. Según el proceso formal</i>	
Deductivo	Se parte de lo general a lo particular, mediante un proceso racional. Pone énfasis en la teoría, en la explicación, en los modelos teóricos, en la abstracción; no recoge datos empíricos a través de la observación y la experimentación.
Inductivo	Se analizan casos particulares para generar conclusiones de carácter general. Su objetivo es el descubrimiento de generalizaciones y teorías, a partir de observaciones sistemáticas de la realidad. Se basa en la observación y en la experimentación.
Hipotético-deductivo	A partir de la observación de casos particulares se plantea un problema. A través de un proceso de inducción, este problema remite a una teoría. Del marco teórico se formula una hipótesis, mediante un razonamiento deductivo, que posteriormente se intenta validar empíricamente.

Método	Características
<i>2. Según el grado de abstracción</i>	
Pura o fundamental (básica y/o reflexiva)	Tiene como fin el desarrollo de la teoría; para ello es necesario descubrir o comprobar generalizaciones y principios y, a la vez, contribuir al crecimiento del conocimiento.
Aplicada	Está encaminada a la resolución de problemas prácticos, con un margen de generalización limitada. Su propósito de realizar aportes al conocimiento científico es secundario.
<i>3. Según el grado de generalización</i>	
Investigación-acción	Su objetivo es producir cambios en la realidad estudiada, más que llegar a conclusiones de carácter teórico. Pretende vincular la investigación en la práctica educativa. Es una investigación aplicada, orientada a decisiones. No se preocupa por la generalización de los resultados.
<i>4. Según la naturaleza de los datos</i>	
Cuantitativo	Concibe el objeto de estudio como externo, en un intento de lograr la máxima objetividad. Su concepción de la realidad social coincide con la perspectiva positivista. En la recolección de datos, se aplican instrumentos de medida sistemática (test, pruebas objetivas y la aplicación de la estadística en el análisis de datos)
Cualitativo	Investigación “desde dentro”, que supone el predominio de lo individual y subjetivo. Su concepción de la realidad social, forma parte de la perspectiva humanística.
<i>5. Según la concepción del fenómeno educativo</i>	
Nomotética	Se dirige al establecimiento de leyes generales. Es un enfoque metodológico basado en la regularidad y repetición de los hechos. Supone una concepción de la naturaleza en la línea positivista.
Ideográfica	Es un estudio individual de los fenómenos, basándose en su unicidad e irrepetibilidad. No pretende llegar al establecimiento de leyes generales y ampliar el conocimiento teórico.
<i>6. Según la orientación</i>	
Orientada a conclusiones	Incluye la metodología cuantitativa y la investigación nomotética.
Orientada a decisiones	Se orienta a la solución de problemas concretos. Engloba la investigación- acción, la metodología cualitativa y la investigación ideográfica.
<i>7. Según la manipulación de las variables</i>	
Descriptiva	Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa, se conduce o funciona en el presente. Trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Tiene por objeto exponer las características de los fenómenos.

(Continúa)

Método	Características
Experimental	Manipula las condiciones en las que se produce un fenómeno, para observar sus consecuencias. La función característica, aunque no exclusiva, es la contrastación de hipótesis. Lo que distingue a este método es la habilidad para controlar las variables, cuyos dos tipos principales en la experimentación son las siguientes: las variables dependientes (los fenómenos que se desean explicar o predecir) y las variables independientes (las condiciones que el experimentador manipula libremente). Otro tipo de variables es la “extraña” y son aquellas que pueden alterar indeseablemente el resultado de la experimentación y a las que, en consecuencia, hay que tratar de eliminar o neutralizar.

8. Según la manipulación de las variables

Ex-post-facto	El investigador parte de acontecimientos ya realizados; por tanto, sus datos tienen fundamento en hechos cumplidos. Es apropiado cuando se desea establecer la causa-efecto de los fenómenos ya ocurridos, y es necesario determinar los factores que intervinieron para que éstos acontecieran, para lo cual el investigador toma una o más variables a observar, y a partir de una retrospectiva en el tiempo, trata de esclarecer sus relaciones y significado.
---------------	--

9. Según la dimensión cronológica

Histórica	Describe fenómenos que acontecieron en el pasado. Contribuye a comprender los hallazgos y errores del pasado y, por lo tanto, explicar el porqué de una situación actual y las posibles tendencias del futuro. Las fuentes básicas son los documentos.
Descriptiva	Véase según la manipulación de variables.
Experimental	Véase según la manipulación de variables.

10. Según el objetivo

Descriptivos	Véase según la manipulación de la variable.
Explicativos	El objetivo está en explicar el fenómeno. Llegar al conocimiento de las causas es el fin último. Se pretende llegar a generalizaciones más allá de los objetos analizados. Se utiliza básicamente la metodología cuantitativa.
Experimental	Véase según manipulación de variables.
Predictivo	El objetivo está en predecir los fenómenos. Se basa en datos anteriores y utiliza la metodología cuantitativa.

11. Según el enfoque

Experimental	Véase según la manipulación de variables.
Correlacional	No hay variable independiente experimental susceptible de ser manipulada ni selección de grupos equivalentes de sujetos. Se basa en la observación

12. Según las fuentes

Bibliográfica	Su objetivo es la búsqueda, recopilación, organización, valoración y crítica de información bibliográfica sobre temas específicos.
Metodológica	Es una indagación sobre aspectos teóricos y aplicados de medición, recolección y análisis de datos, estadística y de cualquier aspecto del proceso metodológico.
Empírica	Se basa en la observación y experimentación. Incluye los estudios descriptivos, la investigación experimental y la ex-post-facto.

Método	Características
<i>13. Según el lugar</i>	
De laboratorio	Su objetivo es conseguir el máximo control. La situación carece de las características propias de los ambientes naturales. Es un tipo de investigación experimental, que sigue el razonamiento hipotético-deductivo y utiliza metodología cuantitativa.
De campo	Su objetivo es conseguir una situación lo más real posible. Dentro de estos estudios se incluyen, por una parte, los experimentos de campo y la investigación ex post facto, que utiliza básicamente metodología cuantitativa. Por otra parte se encuentran los estudios de carácter etnográfico que utilizan básicamente metodología cualitativa.
<i>14. Según la temporalización</i>	
Transversal	Se hacen cortes estratificados de tal forma que la investigación se pueda realizar en un tiempo breve.
Longitudinal	Se sigue el mismo grupo de individuos durante largos periodos de tiempo.
<i>15. Según el número de individuos</i>	
De grupo	Se basan sobre muestras grandes que han sido seleccionadas por algún método de muestreo para asegurar la representatividad. Siguen una metodología cuantitativa, donde la aplicación de la estadística es una de las características esenciales. Es una investigación nomotética.
De sujeto único o de caso	Analizan un solo individuo y a veces pueden basarse sobre un grupo reducido de sujetos, pero sin preocuparse de su representatividad. Suelen seguir una metodología cualitativa, por lo tanto sin aplicación de estadística. Es una investigación ideográfica.
<i>16. Método etnográfico</i>	
A comienzos del siglo xx, los antropólogos B. Malinowski (Inglaterra) y F. Boas (EUA), propusieron el método etnográfico como instrumento o forma de investigación social (Pineda, 1987)	Se busca seleccionar y ordenar lo observable a partir de una conceptualización propia del objeto estudiado. Se lleva a cabo mediante técnicas de campo, que son complementadas con referencias a la totalidad social, la que señala las relaciones internas y externas que allí se establecen. Propuesto desde la antropología, es un camino a seguir en las investigaciones sociales y culturales, cuyo objetivo son las comunidades y grupos humanos. El investigador busca información detallada de los diferentes aspectos de la vida de un grupo humano, a través del trabajo de campo, mismo que se constituye en el camino y que le permite obtener información de los diferentes aspectos de otra cultura.
Etnografía positivista	Se orienta más hacia lo empírico y busca los datos objetivos.
Etnografía estructuralista	Pretende captar la realidad de manera integral y conjunta, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran inmersos los grupos humanos y las comunidades.

APARTADO 11. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN (ÍTEM 23 Y 24)

Al igual que explicamos en el rubro de “paradigmas” y “métodos”, en la literatura que versa sobre técnicas de investigación existe una multiplicidad de interpretaciones sobre dicho concepto. La palabra “técnica”, del griego *technikós*, de *techen*, arte, se define como la habilidad para transformar la realidad, siguiendo una serie de reglas conformadas y aceptadas por un grupo de investigadores reconocidos. Se define también como el conjunto de mecanismos y de máquinas, de sistemas y medios para dirigir, recolectar, conservar, reelaborar y transmitir energía y datos. Todo ello creado con vistas a la producción, a la investigación, etc. (Santillana, 1983).

El método (en el sentido de paradigma) determina las técnicas y les confiere su carácter científico. Aunque paradigma, método y técnica se encuentran íntimamente ligados, no son iguales y existen grupos de autores que los definen de diferente manera. Para los fines de esta investigación tomamos como referencia varios autores cuya propuesta se resume a continuación.

11.1 Tipos de técnicas de investigación⁷²

A. Técnicas de investigación para el método documental o bibliográfico.

Ficha bibliográfica. En ella se anotan los datos necesarios para localizar y registrar la fuente de libros.

Ficha hemerográfica. Contiene los datos que sirven para identificar publicaciones periódicas (artículos de revistas o periódicos).

Ficha archivológica. Se elabora para recabar los datos que identifiquen a todo tipo de archivos, manuscritos o comunicados (cartas, convocatorias, oficios, circulares, etc.).

Ficha de trabajo. Contiene los razonamientos, planteamientos e interpretaciones del autor; en ellas se formulan los comentarios, críticas, conclusiones, etc., sobre los documentos que se están analizando. Existen varias clases de fichas de trabajo:

- Textual: se realiza la transcripción de un párrafo que contenga una idea importante para el trabajo de investigación;
- De paráfrasis: enunciar la idea del texto, pero con otras palabras;
- De resumen: es un extracto del documento;
- De comentario: se expresan ideas personales en torno a lo leído (críticas, juicios y opiniones);
- De síntesis: se exponen las ideas principales de un texto con un punto de vista determinado; y
- Mixta: se compone de una cita textual que se anota en la parte superior de la tarjeta, y un comentario personal, una paráfrasis, resumen o síntesis sobre la cita.

⁷² Ligeramente modificado y tomado de “Aportaciones del paradigma postpositivista” [en línea] España. <http://www.uv.es/~mari/Aportaciomodels1.htm> [Consulta: 06/04/04].

B. Técnicas de investigación de campo

Método de observación. Aunque también fue mencionado en métodos de investigación, otros autores lo consideran técnica. Consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso; tomar información y registrarla para su posterior análisis. Existen diversas técnicas de observación que incluyen:

- Directa: el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno a investigar;
- Indirecta: cuando el investigador retoma observaciones realizadas anteriormente por otras personas;
- Estructurada: se realiza con ayuda de elementos técnicos apropiados, como fichas, cuadros, tablas, etc.;
- No estructurada: sin la ayuda de elementos técnicos especiales;
- De campo: se lleva a cabo en los lugares donde ocurren los hechos o fenómenos investigados;
- De laboratorio: se da en lugares preestablecidos, como laboratorios;
- Individual: es la que hace una sola persona; y
- De equipo: se realiza por varias personas que integran un equipo de trabajo que efectúan una misma investigación.

Método de encuesta (cuestionario). Es un método destinado a obtener datos escritos de varias personas, cuyas opiniones interesan al investigador. Se utiliza un listado de preguntas entregadas a los sujetos de estudio (cuestionario). Se aplica a poblaciones grandes.

Método de entrevista. Utiliza diversas técnicas para obtener datos orales, que consiste en un diálogo entre dos personas. Se usa cuando la población de estudio es pequeña y manejable. De acuerdo con Boutin (1997) existen diferentes técnicas para realizar las entrevistas, estas pueden ser: en profundidad o libres; centrada, guiada o de respuestas libres; con preguntas abiertas; preguntas cerradas; activa; larga; etnográfica y clínica (tipo Piaget).

APARTADO 12. CAMPOS QUE PUEDE ABARCAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ÍTEM 25 Y 26)

En este resumen se presentan algunas de las posturas que, en torno a estas necesidades de la investigación educativa, se propusieron en Francia en 1982, por la Asociación de Enseñantes e Investigadores en Ciencias de la Educación (AECSE, 1985).

12.1 Campos que pueden abarcar las ciencias de la educación

Los campos y grupos de ciencias que pueden integrar y estudiar las ciencias de la educación son tres:

- a) Las ciencias que estudian los fenómenos **“macro-educativos”** que incluyen los fenómenos demográficos, económicos, sociales, institucionales o cultura-

les, y que permiten abordar a la educación desde un conjunto amplio. Los niveles trabajados aquí rebasan siempre lo individual.

- b) Las ciencias que estudian los fenómenos **“micro-educativos”**, es decir, los psicológicos y biológicos entre otros, que abordan al sujeto de la educación, desde su historia individual hasta los procesos cognitivos y relacionales que éste pone en juego.
- c) La **didáctica de las disciplinas**: son saberes que consideran los métodos de la educación y los mecanismos de la transmisión (ya sean generales o particulares de la disciplina que se enseña).

12.2 Las categorías de investigación y sus relaciones con la práctica

Las categorías mencionadas pueden ser clasificadas según su “posición”, de mayor a menor proximidad con la práctica. Algunas de ellas se encuentran directamente ligadas a la elaboración de la acción. Otras, no menos necesarias, se encuentran más alejadas. En este caso, se tienden a identificar con las investigaciones de las ciencias fundamentales. Según su relación con la práctica, algunas se pueden diferenciar de la siguiente manera:

A. Investigaciones de tipo “evaluativo”

Las investigaciones que se realizan en este rubro emanan de cuestionamientos surgidos a nivel de puestos de decisión o por pedagogos comprometidos en la enseñanza, y que son propuestas al investigador para que la realice. Por lo tanto, éstas participan de un sistema de acción y se sitúan en el registro del “¿cómo hacer?, o ¿cómo hacer mejor?”. La meta de una investigación evaluativa (por ejemplo de comparar dos métodos de evaluación) es medir la distancia eventual entre la meta deseada por el practicante y los resultados obtenidos, es decir, evaluar la eficiencia de un método. Por lo tanto su finalidad es básicamente praxeológica. Es obvio que en este caso, también se deriven diversos “niveles” de investigación:

A nivel inmediato, aquel más cercano a la práctica, en donde la evaluación o la medida de la distancia entre la meta y el resultado permanecen a nivel simplemente intuitivo. Es el “ajuste” sin distancia e “inmerso” en la acción.

A nivel de una elaboración mayor, se realizan tentativas para plantear en forma coherente o explícita estos procesos (toma de conciencia de parámetros, de planes concertados, debates, escritos, etc.).

Aun en un nivel todavía más elaborado, buscando intentos de dar la “prueba” o de un control verificado. Es aquel donde comienza verdaderamente una investigación, evaluación que supone el uso de herramientas de apreciación válida y comunicable; sobre todo supone la mediación de un aparato teórico por sí mismo reconocido y apropiado.

B. Investigaciones de tipo “análisis de procesos”

Se trata de estudiar las prácticas, los comportamientos y los sistemas institucionales, para tratar de comprender el funcionamiento; de discernir las implicaciones

culturales, ideológicas, etc., es decir, para encontrarle un sentido. Por tanto ellas participan de un sistema de conocimiento, y se sitúan dentro del registro de “¿qué sucede en el campo educativo? ¿En qué contexto psicológico, sociológico, etc., funciona?” Se puede hablar de investigaciones “contextualizadas”. A esta categoría, pertenecen todas las investigaciones más reflexivas (por ejemplo: epistemológicas o filosóficas) o aquellas que se asocian a la evolución de las culturas y de las mentalidades.

C. Son estudios de tipo propositivo:

Que sugieren cambios para mejorar la práctica educativa, con o sin argumentación. En general el marco teórico no está claramente explícito o está poco definido.

APARTADO 13. SÍNTESIS TEÓRICA SOBRE ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA A UN EJEMPLO

A continuación se presenta un cuadro que resume los elementos de toda investigación social: concepto de epistemología, paradigma, método y técnica con un ejemplo de “cómo investigar las modas del uso del cabello en estudiantes durante el siglo XXI” con el fin de ayudar a comprender los diversos niveles de elaboración de un proyecto de investigación.

CUADRO 9. Síntesis teórica sobre etapas de la investigación aplicadas a un ejemplo

Epistemología o teoría del conocimiento:	PROBLEMAS Y PREGUNTAS QUE ESTUDIA LA EPISTEMOLOGÍA O TEORÍA DEL CONOCIMIENTO
<p>Es la ciencia filosófica que estudia el fenómeno del conocimiento, su posibilidad, origen, forma, trascendencia, criterio; es decir, cómo y dónde podemos conocer las cosas, qué valor o certeza debemos dar a nuestro conocimiento y cómo podemos distinguir la verdad de la falsedad. Parte de la filosofía que se interesa por las posibilidades lógicas de obtener o buscar la verdad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) TRASCENDENCIA DEL CONOCIMIENTO. Estudia la intervención de los dos factores esenciales de todo conocimiento: el sujeto y el objeto. Es decir la DUALIDAD: ¿Conocemos y construimos al objeto? ¿Existe de por sí y éste determina al sujeto? ¿Puede el sujeto comprender realmente al objeto? 2) El problema de los MODELOS DE LAS FORMAS DEL CONOCIMIENTO (debate entre metodologías y métodos) o modos o formas de cómo evitar el error para llegar a la verdad (intuición, razón, etc.). 3) POSIBILIDAD DEL CONOCIMIENTO ¿Es posible el conocimiento? ¿Es la razón o la experiencia la base del conocimiento humano? (Algunas corrientes que responden esta posibilidad tenemos a el dogmatismo, escepticismo, subjetivismo, relativismo, pragmatismo, criticismo, escuela de la incertidumbre de Heisenberg, apriorismo, etc.) 4) ¿Cuál es el ORIGEN DEL CONOCIMIENTO? ¿Es la razón o la experiencia la base del conocimiento humano? (Algunas posturas: racionalismo, empirismo, intelectualismo, apriorismo). 5) ¿Cuál es la ESENCIA DEL CONOCIMIENTO? (Soluciones premetafísicas como objetivismo y subjetivismo. Soluciones metafísicas: realismo, idealismo, fenomenalismo. Soluciones teleológicas (monista-panteísta, dualista-teísta). 6) EL PROBLEMA DE LA VERDAD. ¿Cuáles son los criterios de verdad? ¿Existen criterios que nos dicen si el conocimiento es verdadero o no? Concepto de verdad y criterio de verdad.

(Continúa)

PROBLEMA A INVESTIGAR	ACCIONES A REALIZAR	EJEMPLO DE PROBLEMA NUEVO POSIBLE A INVESTIGAR
	Delimitación del problema y objetivos generales a investigar, e hipótesis o preguntas que guían la investigación.	Conocer qué valores aparecen en el discurso de los estudiantes mexicanos entre 5 a 20 años sobre su arreglo del pelo en cabeza y cara. El cómo, modo y por qué o no, se lo cortan, pintan, peinan y frecuencia de acuerdo con las modas del momento, etc.
MARCO TEÓRICO	El investigador analiza y resume a los autores del tema-problema, sus metodologías, aportes de sus resultados para la investigación que tiene en curso. Causas que, según el investigador del tema-problema, justifican su estudio, lo que puede aportar a la sociedad, etc.	Realizar búsquedas bibliográficas sobre el significado ya sea biológico y/o intercultural del cabello en cabeza y cara . Su relación con la identidad, imagen personal, transformaciones culturales en el uso personal, en especial de estudiantes mexicanos entre 5 a 20 años, frecuencia en las diversas épocas que se haya decidido investigar, etc.
PARADIGMA, METODOLOGÍA, MODELO, ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO: Estudio teórico de los métodos que se usan en diversas ciencias. Estudio formal de los procedimientos utilizados en la adquisición o exposición del conocimiento científico. Se tiende a mezclar método con metodología y paradigma.	Según Guadilla (1987) son sinónimos de paradigma: tipos específicos de prácticas de investigación, esquema o cuadro teórico, contexto de conocimiento científico, entre otros. Las corrientes teórico-metodológicas o paradigmas son modelos para abordar una investigación (los tres más conocidos: positivista, interpretativista y el crítico y todas sus variedades).	Para ser congruente y coherente con el objetivo, esta investigación tendría que tener una metodología de tipo interpretativa.
MÉTODO: Modo elegido de hacer organizado, para obtener y exponer un conocimiento, o la manera como se trata el objeto de la investigación. Está más centrado en el estudio de las técnicas y los procedimientos de investigación.	Hay diversidad tipológica. Por ejemplo, para la psicología existe el filosófico a través de la auto-observación o introspección, psicoanalítico, observación de la conducta, experimental, psicométrico, de análisis factorial, biográfico, entrevistas, interpretativo, etc.	De acuerdo con el objetivo de investigación y la metodología o paradigma escogido, correspondería la observación etnográfica, socio-histórica, la entrevista, etc., para estudiar el problema de las modas del uso del cabello en los estudiantes.
TÉCNICA: Descripción y seguimiento específico del camino o procedimiento concreto, vinculado de manera directa con el objeto de estudio y con el método y paradigma escogido.	Se refiere a los pasos concretos que proponen diversos autores, para llevar a cabo el método escogido y también el autor que realiza la investigación.	Buscar formas para sistematizar la observación etnográfica y de realizar entrevistas individuales, grupales, de preguntas abiertas o semiabiertas, etc., sobre el cómo y el porqué estudiantes de 5 a 20 años se cortan el pelo, lo pintan y peinan y con qué frecuencia lo hacen, según qué modas del momento, etc.

LOGROS Y PROBLEMAS EN EL GRUPO INVESTIGADOR PARA EL USO DEL INSTRUMENTO, DEL MANUAL Y LA PÁGINA ELECTRÓNICA

Con respecto a los logros y problemas obtenidos durante este segundo estado de conocimiento, en los seminarios-taller y a partir de la colega capturista de la información en SPSS, encontramos que la información que solicita el instrumento de análisis –cuando son preguntas cerradas– es de fácil contestación; sin embargo, aparecen dificultades para contextualizar las preguntas abiertas; asimismo, existió dificultad cuando hubo que leer el artículo y comprender su esencia para responder preguntas relacionadas con paradigmas, métodos y técnicas.

Aun cuando, el manual explicaba lo que se entendía por paradigmas, métodos y técnicas, al parecer a los encargados de hacer el análisis, no les quedaba claro, siempre necesitaban acompañamiento; la mayoría de las veces por la falta de formación en la investigación en general y en especial en la educativa. Se ha visto anteriormente que muchas de las escuelas ya no toman en cuenta la formación en investigación dentro del currículum; cuestión que repercute en la formación de los estudiantes y que, en este caso, representó un obstáculo para el correcto llenado de los instrumentos. De igual manera, se cree que por esta misma falta de formación, algunos entregaron instrumentos incompletos, lo que generaba un problema al momento de elaborar la base de datos y por consecuencia los resultados.

Por otra parte, los colaboradores mencionan que no todos tienen la habilidad para usar la computadora. Aunque esto no es un tema que podamos subsanar, es importante considerar que los colaboradores deben darse a la tarea de buscar no sólo gente encaminada a la investigación sino que maneje programas y recursos alternos que faciliten el trabajo de investigación.

Existe otro problema relacionado con los grupos que conformaron los colaboradores, ya que no siempre fueron constantes. Hubo ocasiones en que uno se integraba por diez o doce personas y tiempo después, tan sólo quedaban tres o cuatro. Esto representa otro obstáculo, ya que durante la primera conformación se impartió un taller-seminario con el fin de enseñar el correcto llenado del instrumento, así como de aclarar dudas acerca del manual. Si los grupos colaboradores, no cuentan con gente constante, esto supone que quienes se van incorporando carecen de la capacitación impartida en el seminario-taller, con lo que se acercan más a la posibilidad de contestar el instrumento de forma inadecuada. Y claro, por falta de infraestructura humana, no fue posible la realización de los talleres-seminario, con una periodicidad adecuada para cada uno de los grupos; además de que hubo quienes no participaron, ya que es un trabajo no remunerado.

Uno de los objetivos de los seminarios-taller era que todos entendieran lo mismo para referirnos a un concepto. Aun así es importante decir que difícilmente se va a homogeneizar el criterio de los grupos colaboradores para obtener respuestas exactas. Esto, visto desde la parte humana, prácticamente es imposible, simplemente porque todo ser humano es diferente aun cuando hayan sido criados de la misma forma, tiempo y espacio.

Otro hecho que no hay que dejar de lado es la diversidad, no tan sólo en la formación académica, sino también en la historia de vida de cada uno de los colaboradores de este equipo. Con esto, cabe aclarar que no se trata de un llenado estricto del instrumento, es visible el hecho de que la trayectoria de cada uno va marcando la forma de trabajo y de investigación que realiza. Por último, cabe mencionar, que existen ítems dentro del instrumento que no tienen la capacidad de ser evaluados cuantitativamente, algunos de estos datos los omitimos en la interpretación y otros los modificamos de manera tal que nos permitieran sacarles provecho desde la parte estadística.

ENTREVISTAS A EXPERTOS NACIONALES E INTERNACIONALES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS TEMAS ESTUDIADOS

El objetivo de dichas entrevistas fue conocer el punto de vista de expertos nacionales e internacionales (Argentina, Alemania, Francia) sobre el estado actual de la investigación educativa en los campos de educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación y expresión corporal. El campo de la educación de la sexualidad se insertó casi al final del estudio por lo que se realizó una entrevista incluyendo dicho campo. En cada uno de los estudios hacemos referencia a los datos de los expertos entrevistados.

Las preguntas abiertas se construyeron de acuerdo con tres aspectos: el conceptual, el estado de la investigación educativa a nivel nacional y la existencia de otros estudios similares al actual. A continuación hacemos referencia a las mismas.

Aspectos conceptuales:

- En el sentido conceptual, ¿cuáles serían para usted las diferencias o semejanzas entre dichos campos? ¿Los campos mencionados en la pregunta anterior podrían integrarse en uno solo? **No Sí**, de ser **sí**, ¿cuál sería?

Sobre la investigación educativa a nivel nacional en dichos campos:

- ¿Cómo percibe el avance de la investigación educativa en educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación y expresión corporal,

en comparación con el resto de los campos educativos en México o en el país donde reside?

- En su país, ¿cómo percibe la formación de recursos humanos hacia la investigación educativa en los campos mencionados?

Perspectiva global:

- ¿Conoce estados de conocimiento sobre la investigación educativa en dichos campos en el mundo? Si su respuesta es positiva, ¿nos podría comentar cuáles?
- ¿En cuál de las líneas o campos de investigación antes mencionados, usted se ha desarrollado principalmente y cuales líneas propondría a ser investigadas?

Después de transcribirlas o realizar ajustes a las notas tomadas, se identificaron categorías de análisis por cada uno de los colaboradores a este estudio y fue responsabilidad de cada uno de ellos los resultados aportados. Ciertos colaboradores reportan las entrevistas de acuerdo con los resultados generales de las mismas; otros, las organizaron manteniendo el discurso tal cual según los rubros estudiados.

ANÁLISIS CUALI-CUANTITATIVO:
ENCUESTAS A PROFESORES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EN LOS TEMAS ESTUDIADOS

Para contar con una representación social que se hacen de la investigación educativa profesores o entrenadores en los campos estudiados, se procedió —por aquellos colaboradores y coordinadores a los que les fue posible— a realizar encuestas a profesores de Jalisco, Baja California y otros estados de la República Mexicana. Las preguntas fueron las siguientes:

- 1) ¿Qué opinas de la investigación educativa que se ha hecho en el campo global de la educación física o en tu área?
- 2) ¿Qué te gustaría que se investigara en tu campo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje?

Los responsables de dichas entrevistas realizaron un análisis de las mismas y sus resultados aparecen en el siguiente capítulo.

ESTUDIOS LONGITUDINALES Y REGIONALES DE TÍTULOS
DE TESIS PARA CONOCER INTERESES DE LOS ESTUDIANTES

Dado que la mayor producción de escritos en los temas estudiados, los coordinadores y colaboradores la refirieron a tesis, nos dimos a la tarea de conocer cuáles eran los temas que más llamaban la atención a los estudiantes. De ahí surgieron varios estudios:

- 1) Sobre títulos de tesis realizadas en la ESEF Distrito Federal.
 - a) Estudio longitudinal de títulos anuales que aparecieron en tesis desde 1992 hasta 2002.
 - b) Estudio comparativo de títulos de tesis de la ESEF del año 1994 y del año 2004
- 2) Sobre títulos de tesis de zona Centro occidente
- 3) Sobre títulos de tesis de la zona Norte
- 4) Sobre títulos de tesis y publicaciones de la ESEF Toluca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Mendiola, G. y Guerreo Araiza, C. (1994). *Sistemas educativos nacionales: México*, México-Madrid: SEP/OEI.
- Arnaud, P. (1983). "Les savoirs du corps", citado por Vázquez, B. (1989) *La educación física en la educación básica*, Madrid: Gymnos.
- Arteaga, M.; Viciana, V. y Conde, J. (1997). Desarrollo de la expresividad corporal, Barcelona: INDE.
- Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education (1985). *Les Sciences de l'éducation, enjeux et finalités*, Busagny: AECSE.
- Aucouturier, Vayer y Lapierre (1989). Citado por Benilde Vázquez, *La educación física en la educación básica*, Madrid: Gymnos, pp. 92-98.
- Bisquerra, R. (1983). "Métodos de investigación educativa. Guía práctica", *Diccionario de las Ciencias de la Educación España*, colección Educación y enseñanza, vol. II, México: Santillana.
- Boutin, G. (1997). "Definiciones, tipología, metas y funciones de la entrevista de investigación", en *La entrevista de investigación cualitativa*, cap. 2, Quebec: Editorial de la Universidad de Québec.
- Brohm, J. M. (s/f). *Sociología política del deporte*, México: FCE.
- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*, Madrid: s/ editorial.
- Campos, M. A (1989). "La estructura didáctica", en A. Furlan et al., *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*, México: UNAM.

- Ciapuscio, G. (1998). “Los resúmenes de la revista *Medicina*: un enfoque diacrónico-contrastivo”, (219-242), en Graciela Vázquez (2001) (coord.) *Guía didáctica del discurso académico*, pp. 219-242, Madrid. <http://www.fu-berlin.de/adieu/vazquez/Resumen-1.pdf> [consulta el 16/10/03]
- Coca, S. (1993) *El hombre deportivo. Una teoría sobre el deporte. La educación física: ciencia*, Madrid: Alianza.
- Cortés Morató, J. y A. Martínez Riu (1998). *Diccionario de filosofía*, CD-ROM, Barcelona: Herder.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*, Buenos Aires: Paidós.
- Diez Gutiérrez, E. J. (2002). *Normas para elaborar un ensayo escrito*, Universidad de León, España, [en línea] <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Ensayo.htm> [consulta el 16/10/03]
- Feldenkrais, M. (1972). *Autoconciencia por el movimiento*, México: Paidós.
- García Guadilla, C. (1987). “Revisión comparativa de los esquemas epistemológicos”, *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa*, Caracas: Tropykos.
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad*, Buenos Aires/México: Novedades Educativas.
- Grawitz (1983). *Ciencia del método*, Francia: s/ datos de editor.
- Guerrero, A. (2000). *La cultura física como promotora de la formación de personas sanas, cultas, críticas y creativas*, tesis doctoral en Ciencias de la educación, UIA-Noroeste.
- Hanna, T. (1986a). *La somática*, París: Interediciones.
- Hanna, T. (1986b) *Somatics*, vol. VI, núm. 1, p. 39.
- Hebrard, A. (s/f). “Place et statut des recherches en education physique en France”; en Amade-Escot y cols (comps.) *Recherches en EPS: Bilan et perspectives*, Revue Editions France.
- Johnson, D. (1995). *Bone, breath and gesture: practices of embodiment*, Berkeley, CA. North Atlantic.
- Joly, Y. (1999). “El método Feldenkrais (R) de educación somática”, *Boletín de la Asociación de practicantes del método Feldenkrais*, Francia, marzo.
- Joly, Y. (2001). “Educación somática y salud”, *Québec en santé*, Montreal, Canadá.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: FCE.
- Latapí, P. (1990). Comunicación personal.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*, México: FCE.
- Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento*, Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*, Barcelona: Paidós.
- Lifshitz, A. (1993). “El papel de la investigación educativa para mejorar la formación del médico”, *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, vol. 36, núm. 1, enero-marzo.

- Martínez Rizo, F. (1999). *Referencia/ documento faltante en el oficio 145 Información para colaboradores de la Revista de la Educación Superior*, agosto 17, mimeo.
- Meinel, K. (1979). *Didáctica del movimiento*, La Habana: Educación y Pueblo.
- Mora, V.J. (comp.) (1984). *José María Cagigal: Obras selectas* (vols. 1-3), Cádiz: Comité Olímpico Español/ Ente de Promoción Deportiva José María Cagigal/ Asociación Española de Deportes para Todos.
- Piaget, J. (1979). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid: Aguilar.
- Pineda, R. (1987). “El método etnográfico: un enfoque cualitativo de investigación social”, en *Texto y Contexto*, núm. 11; Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pratt, H. (1997). *Diccionario de sociología*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rebel, G. (2000). *El lenguaje corporal. Lo que expresan las actitudes, las posturas, los gestos y su interpretación*, Madrid: EDAF.
- Rodríguez, J. (1995). *Deporte y ciencia. Teoría de la actividad física*, Barcelona: INDE.
- Santillana (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, vol. II, México: Santillana.
- Scott, P. B. (1988). “Introducción a la investigación y evaluación educativa”, *Manuales Universitarios*, núm. 1, serie investigación, Guatemala: Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo/. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- SEP (1993). *Programa Nacional de Educación Física*, México: SEP.
- Sosa, M. (2002). *El concepto de recreación*, mimeo, México: ESEF.
- Souto, A. (1998). *La actividad editorial universitaria*, México: UNAM.
- Tecla Jiménez, A. y Garza Ramos, A. (s/f). *Teoría, métodos y técnicas de investigación social*, México: Ediciones del Taller Abierto, pp. 33-61.
- Tedesco, J. Ca. (1989). “Los paradigmas de la investigación educativa”, *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 2, UAM-A.
- Torres, M. de la L. (1998). *Bases pedagógicas y condiciones de la práctica docente de la Educación Física mexicana*, tesis de doctorado en Pedagogía, México: UNAM-FFyL.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*, Madrid: INDE.
- Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*, Barcelona: Científico-Médica.
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*, Madrid: Gymnos.
- Villanueva Gómez, J. (comp.) (1995). *El debate social en torno a la educación*, México: UNAM-ENEP-Acatlán.
- Wojcieszak, J. (1993). “El ensayo, de las formas más exactas para expresar la llamada postmodernidad”, *Gaceta UNAM*, México, 22 abril.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS CUALI-CUANTITATIVOS NACIONALES

Rose Eisenberg Wieder, Hilde Eliazer Aquino López,
Arturo Guerrero Soto, María de la Luz Torres
Hernández, Macario Molina Ramírez, Gerardo Orellana
Suárez, Robertino Albarrán Acuña, Maribel Ponce Milla,
Judith Irais Gutiérrez Miranda, María de Lourdes
Jiménez Rentería, Juana Jiménez Férez, Vanny Cuevas
Lucero, Grisel Rodríguez Reyes, Gisela Santiago Benítez

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se despliegan y se interpretan los resultados obtenidos del principal estudio cuali-cuantitativo que consideró el análisis de los escritos nacionales de investigación educativa durante el periodo 1992-2004 en torno a los siete temas estudiados.

RESULTADOS CUALI-CUANTITATIVOS GLOBALES DEL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS

Sugerimos al lector o lectora que, al hacer la revisión de los resultados, tome en consideración el contexto operacional del grupo de colaboradores y participantes en la presente investigación, mismo que resumimos a continuación:

A) Como ya lo explicamos en el capítulo anterior, para llevar a cabo este estudio documental se realizaron varios seminarios-taller dedicados al manejo del instrumento de análisis que se aplicaría. Se le hicieron varias

pruebas y ajustes por y para los colaboradores interesados en este estudio. El análisis y aplicación del instrumento, como centro de estudio los talleres-seminario, permitió integrar al grupo en torno a varias metas:

- 1) tratar de homogeneizar los criterios a utilizar en el instrumento para evaluar los escritos;
- 2) intercambiar conocimientos al interior del grupo interprofesional de investigadores nacionales y sus colaboradores regionales;
- 3) actualizar los debates sobre la diversidad de perspectivas epistemológicas, de métodos y técnicas presentes actualmente en la investigación socioeducativa; y
- 4) comentar las dificultades en su aplicación en campos temáticos en los que con frecuencia se entretajan aspectos socio-educativos con biomecánicos, biomédicos y psico-sociales, entre otros.

Esto se dio en un grupo donde buena parte de los colaboradores tenían poca experiencia en investigación educativa y fue difícil generar conciencia sobre la importancia de tratar de responder, de manera rigurosa, cada uno de los ítems del instrumento de análisis. A pesar de ello podemos decir que con respecto al primer estado de conocimiento (1995), los resultados obtenidos en este estudio cuali-cuantitativo (2007) fueron más cuidadosos y completos, aunque con las reservas mencionadas.

B) Con el ánimo de dar cuenta de la producción generada en investigación educativa en estos campos, buena parte de los documentos analizados en la zona centro-occidente fueron tesis de licenciatura.⁷³ Sin embargo, en el sentido fiel de la palabra publicación⁷⁴ nos abstenemos de considerarlas como

⁷³ La tesis de grado es un trabajo escrito, resultado de una investigación original e individual sustentada en conocimientos y razonamientos teóricos, métodos y técnicas con rigor y coherencia científicos. Es requisito curricular terminal de la universidad para la obtención del grado académico. Cita encontrada en <http://www.ucbca.edu.bo/info/reglamentos/regltesis.html#CAPITULO%20I>

⁷⁴ Síntesis de los criterios de publicación propuesta por la Fundación Venezolana de Promoción al Investigador, Ministerio de Ciencia y Tecnología de Venezuela. Estos son: *a)* artículo publicado en una revista arbitrada de circulación internacional, *b)* libro o capítulo de libro arbitrado, publicado por editorial reconocida, *c)* patente de invención otorgada o una innovación tecnológica registrada, *d)* artículo publicado en revistas nacionales que no estando incluidas en algún índice hayan tenido un buen dictamen; y *e)* dos artículos publicados *in extenso* en memorias de conferencias, simposios o congresos internacionales. Síntesis la http://www.oncti.gob.ve/programapi_evaluac.php [revisada el 06 de marzo de 2007].

tal. No obstante, este fenómeno nos indica que aún existe una pobre producción de artículos de investigación educativa sobre el tema, cuyas causas se explican ampliamente en el capítulo 4 de este tomo, sobre el origen de la investigación en torno al movimiento humano y sus vínculos con la investigación educativa en México.

RESULTADOS DEL ESTUDIO NACIONAL CUANTITATIVO

Los resultados cuantitativos se reportan por frecuencia o porcentaje y, en ocasiones, en las dos modalidades. En los casos donde hubo instrumentos sin responder o algunas preguntas inconclusas, se reportan como **“no contestó”** y aparecen al final de cada tabla o gráfica. En los casos en que fue posible hacerlo, los resultados se comparan con los correspondientes al primer estado de conocimiento.

Cantidad de documentos encontrados

En relación con el primer estado de conocimiento (137 revisiones), los documentos encontrados y analizados casi se duplicaron (249)⁷⁵ debido a que los colaboradores del equipo de investigación se amplió; también pudo deberse a la cantidad de tesis de licenciatura analizadas. En el primer estado de conocimiento se reportó solo una tesis, mientras que en éste se incluyeron 69 de licenciatura y 26 de posgrado. No obstante, en el primero, la mayoría de los materiales escritos fueron artículos de opinión y no se dio la posibilidad de explorar documentación en escuelas de Educación Física.

Datos de identificación del documento

Referencia bibliohemerográfica

Una norma en investigación es el referir la bibliografía de manera completa para ayudar al lector o revisor a confirmar los datos del autor o, en su caso, buscar dicho documento fácilmente para ampliar su información al respecto.

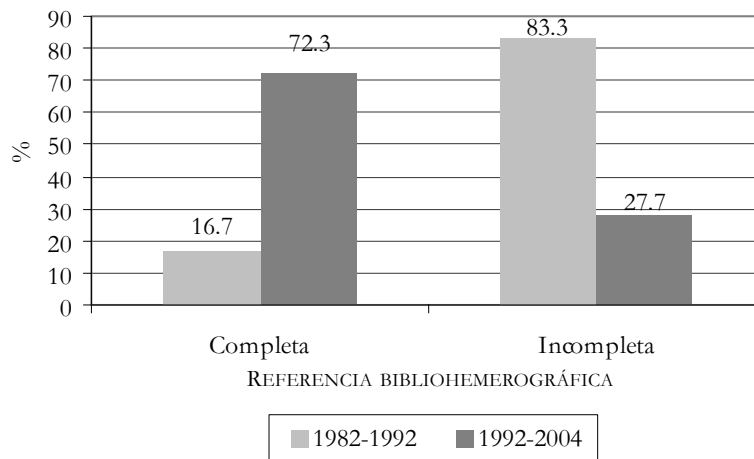
En el primer estado de conocimiento que analizó la producción en los campos de la educación física, deportiva y recreación hubo fuertes omisiones de captura y control de las referencias bibliográficas. En este segundo,

⁷⁵ Existen otros documentos que no fueron analizados por falta de recursos humanos. En el listado de la página electrónica www.saludyambiente.com aparecerán tanto los analizados como los no analizados.

y como resultado de los seminarios-taller donde se insistió sobre la importancia del buen llenado del instrumento, pudimos observar que hubo adecuado control al respecto, tanto en la captura completa de los datos como al reportar cuándo los artículos analizados no los explicitaban.

En la gráfica 1 se puede observar que de la referencia bibliohemerográfica en el primer estado de conocimiento, sólo 16.7% se encontraba completa, mientras que en el segundo se elevó a 72.3%. Las referencias incompletas comprendieron 83.3% y 27.7%, respectivamente, lo que nos habla de una preocupación creciente por parte de los autores para referir su trabajo y difundirlo de manera más adecuada y, por otro lado, los analistas de los escritos tuvieron más cuidado en tomar la mayor cantidad de datos posibles.

GRÁFICA 1
COMPARACIÓN ENTRE EL PRIMER Y SEGUNDO ESTADOS DE
CONOCIMIENTO SOBRE LAS REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS



Año de publicación

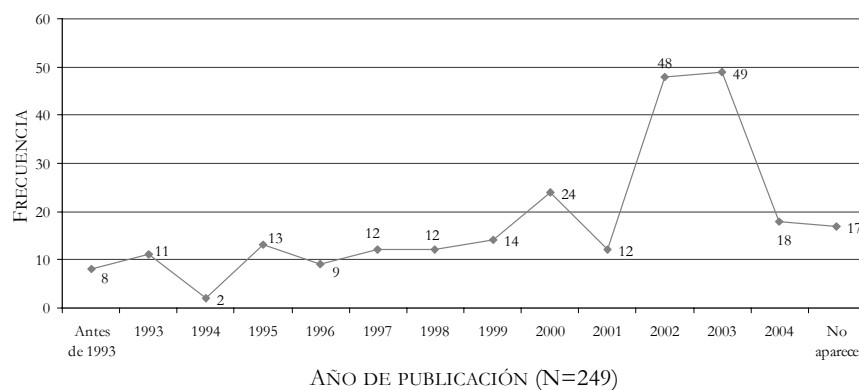
Como se puede observar en la gráfica 2, se encontró poca publicación en la década de los noventa, pero se da un aumento ostensible de 2001 a 2004. Una buena parte de las publicaciones analizadas (como ya se había comentado) son tesis. La tendencia de “publicaciones” de las tesis tiene una razón de ser que tratamos de explicar a través del ejemplo del estado de Jalisco, relatado por Hilde Aquino López:

En Jalisco se cambiaron los criterios de titulación a partir del año 1992, como parte de la estructura curricular y se dieron opciones de titulación donde las tesis ya no eran la única opción para elaborar el documento recepcional. Las opciones en las Escuelas Normales eran: la tesis; la investigación de campo, documental y experimental; la tesina; el ensayo o el informe académico; la monografía; y la propuesta pedagógica. En la Universidad de Guadalajara, las opciones fueron: el promedio, la excelencia académica, la tesis, la tesina, el informe de prácticas profesionales, el paquete didáctico, la propuesta pedagógica, guía comentada ilustrada, diseño o rediseño de equipo y el estudio de una maestría.

Otra razón es que la baja calidad de las tesis no permitió que se extrajeran artículos relevantes para ser publicados. Como intento de elevar el índice de eficiencia terminal surgieron, durante estos años en las escuelas Normales de Jalisco, los talleres de titulación en los que por medio de trabajo grupal se desarrollaban documentos receptorales no necesariamente de investigación sino con las otras opciones comentadas y con ello se elevaron los índices de titulación. Pero la tendencia de los productos de estos talleres se ha enfatizado hacia la profesionalización de la práctica de los egresados, no hacia la formación de investigadores.

Es importante aclarar que en el caso de Jalisco, los cambios en los procesos de titulación no se dan de manera aislada. En esta década (1992-2004), diferentes estados de la República atravesaban también por cambios noto-

GRÁFICA 2
NÚMERO DE DOCUMENTOS CON RESPECTO
AL AÑO EN QUE FUERON PUBLICADOS



rios con respecto a las formas de titulación en la educación superior.⁷⁶ De esta manera, se puede comprender el porqué ha ido en aumento el número de tesis producidas y en decremento su calidad, si toman en cuenta los criterios establecidos para que una investigación sea considerada como tal.

Dirección electrónica del autor

Tan sólo 4% de los autores incluyeron su correo electrónico dentro del documento; 96% no lo hizo. Puede suponerse que esto se debe a que a principios de los años noventa no era tan común el uso del mismo. Será conveniente darle más impulso a su uso para que, de manera más rápida y directa se mejore el intercambio académico.

Está por terminarse de construir una red electrónica de investigadores educacionales en los campos estudiados, por ello se recomienda que los autores de los escritos futuros anoten su correo electrónico.

Región donde se encontró el documento

En la gráfica 3 se puede observar que la mayor parte de los documentos se encontraron en el centro-occidente (60.2%) y le sigue la zona centro-sur con 20.8%, mientras que en el noroeste y norte se encontraron 14.8 y 3.2%, respectivamente. Al igual que en el primer estado de conocimiento (aunque se hizo más extenso), la información documental de este segundo se concentró en el centro occidente tomando en consideración que en esta zona predominó la referencia de tesis de licenciatura.

El grupo de centro occidente analizó más tesis en los temas estudiados pues estos documentos se encontraban en sus bibliotecas. En el Distrito Federal y Estado de México resultaron más artículos y ensayos en revistas, ya sea en bibliotecas o en internet. La zona noroeste se concentró en analizar artículos y tesis de posgrado.

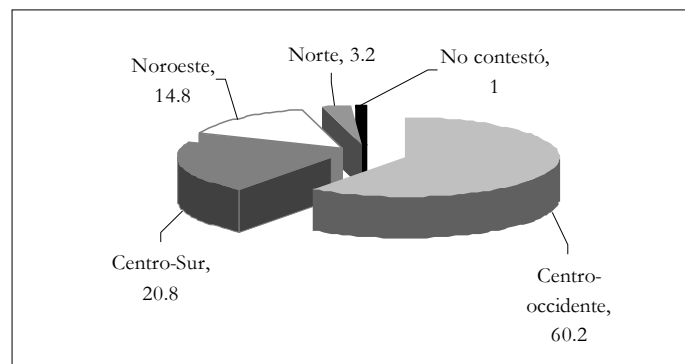
Una hipótesis del porqué no hay referencias a documentos procedentes del noreste es que el grupo contactado, no se involucró en el proceso de análisis de documentos, probablemente por falta de interés. Asimismo, no se encentraron documentos procedentes del Golfo de México, aunque se hizo contacto telefónico y electrónico con personas pertenecientes a instituciones con licenciatura o maestría en temas afines

⁷⁶ Para más información acerca de los cambios en la forma de titulación, remitirse al capítulo 4 de este libro.

al estudio con sede en Veracruz, por diversas razones no se pudo concretar la participación.

Con respecto a la participación solicitada a las instituciones de las regiones Pacífico sur y Península de Yucatán, donde se realizaron seminarios-taller y se conformó un grupo formal, debido a las diversas ocupaciones de las autoridades y colaboradores, no se les permitió responder con resultados. Sería conveniente que en el próximo estado de conocimiento se logre motivar mayor participación de estas zonas de la República. Es importante señalar que al final de este capítulo se encuentra un listado por regiones donde se pueden encontrar documentos sobre los temas investigados.

GRÁFICA 3
REGIÓN DONDE SE ENCONTRARON
LOS 249 DOCUMENTOS ANALIZADOS



Lugar donde se “publicó” el documento

De Jalisco, procede 61% de los escritos analizados (tabla 1); sin embargo no hay que olvidar, que muchos de ellos son tesis de licenciatura; será conveniente para un tercer estado de conocimiento analizar sólo aquellas que por su relevancia, hayan sido publicadas como libro o artículo.

Muy por debajo, en un segundo lugar (22.4%), queda el Distrito Federal sitio donde existen más instituciones que publican documentos relacionados con los temas estudiados. Como se puede observar, se analizaron textos de la República, al mismo tiempo que se hace una descripción detallada con respecto a cuáles fueron los analizados según el lugar de publicación.

TABLA 1
LUGARES Y TIPO DE PUBLICACIÓN (249 DOCUMENTOS)

	Frecuencia	%
Jalisco (28 libros, 14 artículos de revista, 20 informes, 4 memorias de eventos científicos, 66 tesis de licenciatura, 16 de posgrado y 5 reportados como “otro”)	153	61.4
Distrito Federal (5 libros, 1 capítulo de libro, 37 artículos de revista, 2 informes, 1 antología, 3 memorias, 1 ponencia, 1 tesis de licenciatura, 2 documentos web y 3 reportados como “otro”)	56	22.4
Baja California (5 artículos de revista, 1 informe, 3 memorias, 2 tesis de licenciatura y 5 de posgrado)	16	6.4
Zacatecas (1 Informe y 7 reportados como “otro”)	8	3.2
Sonora (5 tesis de posgrado)	5	2.0
Estado de México (3 artículos de revista y 1 ponencia)	4	1.6
Puebla (2 documentos web)	2	0.8
Guanajuato (1 ponencia)	1	0.4
Veracruz (1 artículo de revista)	1	0.4
Michoacán (1 documento web)	1	0.4
Nuevo León (1 memoria)	1	0.4
No contestó (1 capítulo de libro)	1	0.4
TOTAL	249	100

Estas cifras se pueden deber, entre otras razones, a que la carencia de recursos para la investigación y/o falta de interés y de formación para la investigación y a que, además de ser un país de los menos lectores de Latinoamérica, hay una distribución deficiente de revistas de reflexión en la República.

En una nota del 23 de abril de 2002, publicada en el periódico *La jornada*, titulada “México ocupa el penúltimo lugar en el hábito de leer en una muestra de 108 países: UNESCO”, el periodista Renato Ravelo menciona que “las estadísticas de lectura en el país resultan alarmantes, con base en un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), según el cual México se ubica en el penúltimo lugar en una lista de 108 países investigados”. Al respecto, la Cámara Nacional de la Industria Editorial señala que “se estima un promedio de lectura de 2.8 libros por mexicano. Si ajustamos esta cifra a la producción de los editores privados (que es de 40%), encontramos que únicamente 1.2 libros de producción privada son leídos anualmente”.

Institución de adscripción del autor principal

En la tabla 2 se observa que la Universidad de Guadalajara aparece con más autores de documentos publicados (56). Debe tomarse con reserva tal aseveración, ya que se analizaron más tesis que documentos. Le siguen en frecuencia las diversas escuelas superiores de Educación Física (ESEF) (44). No obstante, si sumamos a los autores que proceden de instituciones formadoras de profesionales pero no específicas en educación física (50), podemos suponer que los autores preocupados por investigar en estos temas es más o menos similar a los dos instituciones anteriores (UdeG y las ESEF).

TABLA 2
NÚMERO DE CASOS DE LA INSTITUCIÓN
DE ADSCRIPCIÓN DEL AUTOR (249 DOCUMENTOS)

	Frecuencia
Universidad de Guadalajara (UdeG)	56
ESEF, Escuela Normal de Educación Física (ENEF)	45
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	25
Escuelas (normales “Manuel Ávila Camacho ENMAC o estatal ENE)	24
Instituciones gubernamentales (Instituto de la juventud, SEP, Instituto Municipal del Deporte, entre otras)	24
UNAM	8
Otras universidades	6
No aparece en el documento analizado	52
No contestó	9
TOTAL	249

Es preocupante que en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) encontramos muy pocos autores preocupados por estas temáticas. Existe poca disciplina de los autores por anotar su institución de procedencia, hecho que aparecerá como constante en varios de los resultados en el presente estudio. Esto dificulta no sólo contactarlos para un seguimiento de sus publicaciones sino que cuestionaría si en el campo de la investigación educativa, al publicar sus productos, la pertenencia con la institución está presente. Se sugiere que en los procesos de publicación, el autor mencione si es independiente o, en su caso, si es apoyado por alguna dependencia. También otra hipótesis podría ser que existe poco interés por parte de las instituciones por reconocer como investigación dichos escritos o, en su caso, no le interesa ese tema de investigación a la institución.

Sector de la institución que publicó el documento

En el segundo estado de conocimiento, la mayoría de los documentos (82%) fueron publicados por instituciones públicas y 9% por el sector privado. Otro 9% no reporta si el tipo de institución es pública o privada. Aquí hubo pérdida de datos debido a que los colaboradores no lo encontraron de manera explícita y sólo en ocasiones el dato era implícito. Comparando con los arrojados en el primero (1995) donde encontramos que las instituciones privadas elaboraban la mayoría de los escritos (30%), en segundo lugar la SEP (20%) y las instituciones públicas en un 13%, se observa que estas últimas, sin tomar en cuenta las tesis, son las que más publicaron actualmente (2007).

Una hipótesis al respecto puede ser que en el primer estado de conocimiento se tomaron documentos para análisis de artículos de revistas, mientras que en este segundo muchos de los documentos analizados fueron tesis realizadas en universidades públicas.

Nombre de la institución que publicó el documento

Este rubro no fue analizado en 1995. Quienes reportaron más escritos en torno a los temas estudiados son: la ESEF, instituciones gubernamentales y educativas. Le siguen en frecuencia editoras de revistas, tales como *Cultura física*, *La tarea*, *Educación Física*, *Comunicaciones Científicas Mexicanas*, así como las editoriales Raíces y “Supernova”; para continuar con la UPN y las Normales (tabla 3).

TABLA 3
INSTITUCIONES QUE PUBLICARON LOS 249 DOCUMENTOS ANALIZADOS

	Frecuencia	%
UdeG ⁷⁷	52	20.8
ESEF	34	13.6
Instituciones gubernamentales	31	12.4
Otra (universidades, instituciones de investigación y docencia en educación física, ENEF, Itson, entre otras.	28	11.2
Empresas, revistas y editoriales (<i>Educar, La tarea, Cultura física, Comunicaciones científicas mexicanas</i> así como Trillas, McGraw Hill y Supernova)	26	10.4
UPN	21	8.4
Normales	20	8
Por el autor	10	4
Dos instituciones o más	9	3.6
UNAM	5	2
No contestó	26	10.4
TOTAL	249	100

Como puede observarse, los datos indican que hay pocas editoriales interesadas en publicar en estos campos o, en su caso, pocos autores interesados o que desconocen de su existencia. Es preocupante que 4% de los autores tienen que autofinanciar sus publicaciones. De nuevo, en un 10.4% (26 casos) aparecen sin nombrar qué institución publica, lo que resta validez a sus escritos.

Forma de publicación del documento

Como ya explicamos, debido a las pocas publicaciones que encontraron en los temas tratados, el grupo de Jalisco decidió analizar las tesis. Así vemos que de 159 documento (en Jalisco), la mayoría fueron tesis (total 50.9 %) y

⁷⁷ Recordemos que buena parte de los documentos que fueron analizados –especialmente de centro-occidente– fueron tesis y no documentos publicados. Algunos de los autores y colaboradores, con el ánimo de dar cuenta de la producción generada en investigación educativa en estos campos, se dieron a la tarea de analizar tesis. Por lo tanto hay que tomar con reserva el que sean publicaciones.

de este porcentaje, una buena parte fueron de licenciatura y en menor medida (19.7%) de posgrado. En cambio, en el grupo de Baja California, de los 37 documentos analizados, 12 fueron tesis, lo que representa 32.4% de los considerados en esta zona y de estas 12 tesis, 10 fueron de posgrado, lo que representa más de 80%. Es decir, se encaminaron a analizar investigaciones de mayor nivel, aunque éstas no se publicaron en revistas. Sería conveniente hacer un rastreo de qué tanto estas investigaciones cubrieron criterios formales de publicación, pues el publicar un artículo con los resultados de las tesis, varía de una institución a otra y de una carrera a otra. Como ejemplo tenemos que en la UNAM, en la Facultad de Psicología, el estudiante de posgrado que realizó tesis, sólo puede titularse si logró publicar por lo menos un artículo como producto de su investigación, de ahí la motivación a publicar.

Los colaboradores analistas procedentes del Distrito Federal y del Estado de México se dedicaron más al análisis de artículos de revistas y ensayos.

A continuación se enlistan algunas de las tesis de posgrado revisadas, para dar un panorama general sobre el interés de los investigadores en los temas estudiados (se podrán encontrar más datos de las mismas en la página web <http://www.saludyambiente.com>):

Deporte

- La formación de investigadores en proyectos comunitarios deportivo-recreativos.
- Lesiones deportivas más comunes y sus causas en el nivel medio superior.
- Tae Kwon Do: un estudio diagnóstico para el desarrollo de la instrucción en el ITSON.
- Necesidad de un programa de asesoría académica en apoyo a estudiantes deportistas representativos de la UABC.

Educación física

- Hacia una práctica educativa desde la perspectiva de aprender a aprender en la educación física.
- Proceso metodológico en la educación física en el nivel primaria.

Motricidad

- La psicomotricidad: facilitadora del conocimiento corporal del preescolar un estudio comparativo.
- Pie plano: zapato ortopédico y desarrollo psicomotor en edad preescolar.
- Psicomotricidad y escritura en preescolar.

Educación especial

- La música y el movimiento en educación especial, adaptación del proyecto hagamos música.

Recreación

- El juego en el tratamiento de conductas pasiva y agresiva.

Por otra parte, el hecho de que en el primer estado de conocimiento (137 documentos), sólo 0.73% de documentos analizados fueron tesis y 37.2% fueron artículos de revistas pudiera explicarse si tomamos como referencia lo señalado por Brito en el capítulo 4, cuando indica que en este decenio disminuyó la producción de escritos en revistas (24.1%), con relación con el estado de conocimiento anterior, debido a la desaparición o aparición irregular de las mismas, dada la precaria cantidad de lectores interesados y su deficiente distribución en el país. Persiste, según los hallazgos del primer estado de conocimiento, la ausencia de revistas especializadas en investigación educativa en los temas estudiados. Sin embargo, de manera reciente (más o menos dos años) la ENEF Toluca ya edita revistas de reflexión (*Imexa, Tivi y Kinein*) donde se conjuntan tanto artículos investigación o reflexión en el campo educativo, como otros centrados en biomecánica y psicomotricidad, entre otros. Recientemente está apareciendo el tema estudiado en el portal de búsqueda de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), por la Universidad Autónoma del Estado de México, conteniendo artículos de toda Latinoamérica.⁷⁸

En este segundo estado de conocimiento se refiere también a la Revista *Mexicana de Educación Física* y, en mayor grado, a *Educar*, editada por el Gobierno del Estado de Jalisco, donde ocasionalmente se encuentran ar-

⁷⁸ El proyecto REDALYC pone a disposición del lector interesado en conocer los más destacados avances científicos desarrollados en Iberoamérica, cientos de revistas de todas las áreas del conocimiento y miles de artículos a texto completo que podrán leer, citar, criticar y analizar. Del mismo modo, al académico interesado en difundir sus resultados de investigación le ofrece los datos de contacto e instrucciones para colaboradores de las más destacadas revistas científicas de todas las áreas del conocimiento editadas en y sobre Iberoamérica. De igual forma, al director o editor de revistas científicas le ofrece una amplia gama de proyectos paralelos, que le permitirán hacer más eficiente la comunicación entre pares académicos y evaluar la dinámica de visibilidad e interactividad, al acceder a una amplia gama de indicadores bibliométricos.

títulos relativos al tema de estudio, como en el número especial sobre Educación Física y Deportiva (núm. 26, julio/septiembre, 2003).

En el primer reporte (1995), las memorias y los boletines fueron los que aparecieron en segundo lugar como escritos de procedencia de los análisis. En cambio, doce años después, estos documentos quedan en séptimo lugar (tabla 4). Debido a que hubo mayor exploración del campo, se tomaron en cuenta las tesis e informes como publicaciones y que, posiblemente, ya no se colectan con frecuencia las ponencias de congresos o coloquios en memorias, quizá por ser más costosas y laboriosas.

Se recomienda que en el próximo estado de conocimiento se continúe explorando si, en las diversas editoriales, se reciben solicitudes de publicar estos temas, concebidos como poco importantes para la investigación educativa.

TABLA 4
FORMAS EN QUE FUERON PUBLICADOS
LOS 249 DOCUMENTOS ANALIZADOS

	Frecuencia	%
Artículo de revista	60	24.1
Tesis de licenciatura	69	27.7
Informe	24	9.6
Libro	33	13.3
Otro	15	6
Tesis de posgrado	26	10.4
Memoria de evento académico	11	4.4
Ponencia	3	1.2
Documento web (terminación HTML)	5	2
Capítulo de libro	2	0.8
Antología	1	0.4
TOTAL	249	100

Relación entre tipo de publicación y cobertura⁷⁹ de la investigación en los campos estudiados

A diferencia del primer estado de conocimiento, donde 46% tenía cobertura nacional, en éste, 51.4% de los documentos sólo tienen cobertura institucional, debido a que 27.7% son tesis. Esto concuerda con lo encon-

⁷⁹ Cobertura. Área, contexto o campo en el que se representa.

trado en el primero, con respecto a que no se “socializa” el conocimiento (la investigación).

Estos resultados reflejan, además, el tipo de instituciones de las que surgen que, en su mayoría, tienen como propósito formar para una práctica docente o un posgrado con intención profesionalizante, más que formar para la investigación. Pareciera ser que el objetivo actual es que el conocimiento no se tiene que generar sino reproducirlo o, en su caso, ser un ejecutor entrenado de las instrucciones.

En el caso de Jalisco, con base en las entrevistas realizadas a directivos de las instituciones visitadas y las entrevistas de investigadores en estos campos, se puede afirmar que no existe infraestructura material o curricular que apoye a las instituciones en la formación de investigadores; aparentemente, no hay presupuesto para que los estudiantes sean becados y realicen investigación de tiempo completo, o para que la institución cuente con docentes e investigadores de tiempo completo que puedan dedicarse a realizar investigación con descarga horaria. Esta falta de infraestructura puede interpretarse como una muestra de la desvalorización que socialmente se ha dado a la investigación que se realiza en estos campos disciplinares, ante otros campos disciplinares y científicos.

El cuerpo y la mente se han visto como dos elementos separados del ser humano, dando lugar al dualismo; algunas disciplinas han privilegiado el aspecto cognitivo separándolo del resto del aspecto corporal; otras investigaciones se ocupan conocer el organismo humano desde una perspectiva biológica sin considerar los aspectos cognitivos, emocionales y sociales; en la actualidad desde el concepto de corporeidad se intenta rebasar esta visión fragmentaria del individuo (capítulo 1 del primer tomo).

Otra consecuencia de esta mirada fragmentada se evidencia entre el campo de la investigación y en el de la planificación y evaluación en educación, que lleva a los tomadores de decisión a ignorar las investigaciones realizadas en nuestro país y basarse en estudios extranjeros. Es decir, se tiene poca confianza en lo realizado en el país pero, a la vez, no se invierte en la formación de investigadores ni en desarrollar plataformas de trabajo investigativo sólidas (plazas, recursos materiales en las instituciones, programas institucionales de apoyo económico y de descarga horaria de otras funciones para la investigación).

Esta fragmentación entre los campos se puede interpretar como una lucha de poderes. Desde una mirada sociológica, se pueden definir estos espacios como campos sociales. Bourdieu (2000)⁸⁰ los define como “esa

⁸⁰ Bourdieu (2000: 34), *Capital cultural, escuela y espacio social*.

realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes” o como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 1988:108).⁸¹

La lectura de esta situación de vulnerabilidad en los procesos formativos para la investigación, cuya consecuencia lleva a la falta de generación de teoría, sería la imposición de lo que Bourdieu –*Capital cultural, escuela y espacio social*, 2000:81– denomina *dominación simbólica*, que implica el sometimiento que se impone con la propia complicidad de los que la experimentan, sean o no conscientes de ello. Esta dominación implica el incorporar teorías de manera reproductiva-pasiva, sin posicionarse frente a ellas ni asumirse como agente capaz de cuestionarlas y transformarlas. Con ello se mitifican las mismas y el estudiante de investigación somete su juicio crítico a lo predefinido. Esta negación de oportunidad a los países tercermundistas a generar teoría se podría interpretar como el temor a la emancipación de los mismos, ya que al aprender e incorporar como parte de su capital cultural una serie de explicaciones e interpretaciones del mundo, que reproduce como naturales las condiciones de sometimiento en las que viven los pueblos de este bloque, les impide asumirse como sujetos de su propia transformación.

En cada campo se instituyen estrategias de legitimación del poder para los agentes que coexisten en su interior, siendo un elemento válido en todos los campos sociales el capital económico. Por lo que en la toma de decisiones sobre qué investigar y el uso que se le da a las investigaciones, se privilegian aquellas que sustentan proyectos que aportarán ganancias económicas; como ejemplo de ello están las que promueven el deporte de alto rendimiento, que es un producto “vendible” por la mercadotecnia, así como las que abordan la recreación no como una necesidad del individuo de volver a nutrirse a sí mismo sino desde una perspectiva del ocio consumista (capítulo 5 del primer volumen).

Por otra parte, con respecto a los resultados antes mencionados encontramos que de 249 documentos analizados, 60 son artículos; de ellos, 30% se señalan como de cobertura nacional, seguidos de otros que no necesariamente tienen un trabajo de campo (28.3%). Los institucionales abarcan un 20% del total, es decir o que sólo circulan dentro la institución, o que su investigación tiene que ver con elementos internos a la

⁸¹ Bourdieu, P. (1988). “El interés del sociólogo”, en *Cosas dichas*, Buenos Aires: Gedisa, pp. 108-114.

institución. Se repite lo ya mencionado con respecto a que, del total (249) 23.6% son tesis con cobertura institucional/local (42 de licenciatura y 17 de posgrado) y no son realmente publicaciones.

TABLA 5
FRECUENCIA DE LA RELACIÓN QUE EXISTE ENTRE EL TIPO DE PUBLICACIÓN Y LA COBERTURA QUE TIENEN 249 DOCUMENTOS

Cobertura	Tipo de publicación										
	<i>Libro</i>	<i>Cap. libro</i>	<i>Art. rev.</i>	<i>Infor.</i>	<i>Antol.</i>	<i>Mem.</i>	<i>Ponenc.</i>	<i>Tesis</i>	<i>Tesis posg.</i>	<i>Doc. web</i>	<i>Otro</i>
Institucional/local	24	0	12	17	0	5	1	42	17	2	8
Estatal	0	0	1	6	0	0	0	4	5	0	0
Regional	0	0	10	0	0	1	1	7	3	0	2
Nacional	4	1	18	1	0	1	1	2	0	3	3
Internacional	1	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0
No se aplica	4	0	17	0	0	2	0	14	1	0	2
Otra	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0

Estilo del escrito científico

Con respecto al estilo en los documentos analizados, encontramos que el informe de investigación es la opción más utilizada con 24.4% (gráfica 4), y esto se debe a la gran cantidad de tesis analizadas. En segundo lugar encontramos “otro” con 17.6% donde las respuestas fueron variadas (tabla 6). Le sigue en frecuencia el ensayo, con 14.8%; la revisión temática o conceptual con 14%; y el resumen o reseña con 9.6%. Esto indica que un 37%, aproximadamente no son artículos de investigación, lo cual se confirma al observar que el número de artículos reportados fue muy bajo (8.8%) y aún menos el proyecto de investigación (6.4%).

En la tabla 6 se observan las diversas respuestas englobadas en “otro”, encontrando que la autobiografía es el estilo más utilizado con 7.6%, seguido por el informe documental y la recuperación de la experiencia (1.6% cada uno); la monografía, el artículo de opinión y las propuestas aparecen con un 1.2% cada una. Las respuestas restantes al rubro “otro” (véase tabla 6), aparecen con 0.8 y 0.4 por ciento.

GRÁFICA 4
ESTILOS UTILIZADOS EN LOS 249 DOCUMENTOS

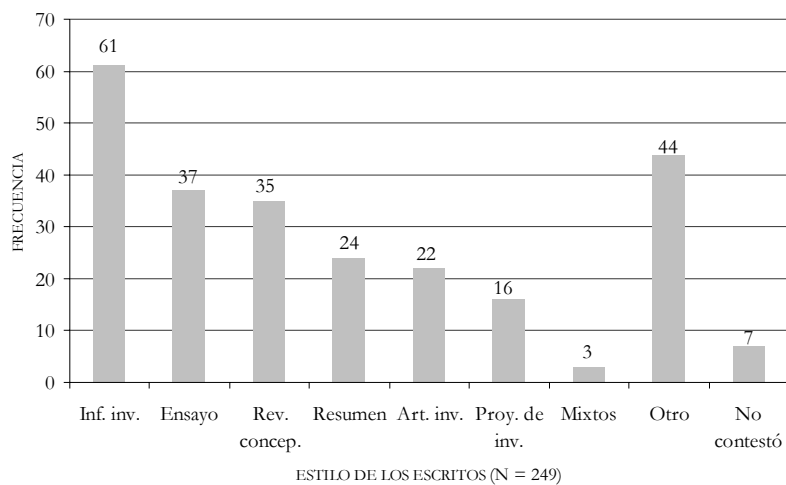


TABLA 6
RESPUESTA “OTRO” DEL ESTILO UTILIZADO EN LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS

	Frecuencia	%
Autobiografía	19	7.6
Informe documental	4	1.6
Recuperación de la experiencia	4	1.6
Monografía	3	1.2
Artículo de opinión	3	1.2
Propuesta	3	1.2
Discurso o mensaje	2	0.8
Artículo de revista	1	0.4
Evaluación curricular	1	0.4
Libro de consulta	1	0.4
Proyecto de acción docente	1	0.4
Manual de elaboración	1	0.4
Proyecto de intervención	1	0.4
TOTAL	44	17.6

Como puede observarse, el que haya más reportes de autobiografías, puede deberse a que muchas veces las formas de titulación son tan variadas, que incluyen lo que se denomina “reporte de trabajo”, en donde el estudiante informa sobre su experiencia laboral. Esto nos indicaría que sería importante aclarar la nomenclatura de los tipos de documentos recepcionales de acuerdo con el trabajo elaborado y sus contenidos.

Contenidos del documento analizado

Tema principal según el autor del escrito

Contrastando con el primer estado de conocimiento, observamos que el tema de la educación física es la preocupación principal y predominante en ambas décadas (1982-1992, 45%, y 1992-2004, 49%), recordando que buena parte de los documentos proceden de escuelas de educación física. Sorprende que haya disminuido el porcentaje en torno al interés por investigar a la educación deportiva (1982-1992, 20% y 1992-2004, 11%) y de la recreación (1982-1992, 14%, y 1992-2004, 8%).

Con respecto a la recreación, sólo 8% de las investigaciones encontradas se referían a este campo, sin embargo se puede observar que respecto del anterior estado de conocimiento se han tenido avances significativos en la continuidad y permanencia de algunos autores del primero y que ahora aparecen como responsables (directivos de programas) de promover la investigación en esta área (capítulo 5 del primer volumen). Sin embargo, como anteriormente se mencionaba, sigue siendo evidente la falta de legitimación que se le da a la investigación en recreación dentro de los ámbitos académicos de nivel de posgrado, en los que a pesar de la escasa cantidad de investigaciones realizadas en este campo se observan prácticas no estimulantes para los estudiantes e investigadores que eligen la recreación como su línea de investigación (prácticas que van desde una falta de diálogo de retroalimentación ante la presentación de la misma, hasta la recomendación explícita de cambiar el tema). Aunado a lo anterior, falta bibliografía y una tutoría o asesoría que acompañe al futuro investigador en su proceso de formación. Otra posible razón, quizá sea que en 1992 hubo un cambio en el Programa Nacional de Educación Física, en educación básica (ver apartado 5.1 del manual). Por otro lado, también en los noventa, dentro de los estudios se empieza a observar el desarrollo conceptual, impulsado por la investigación internacional.

No se puede comparar con el primer estado de conocimiento, la frecuencia de los otros temas estudiados. Sin embargo, se hace notar que hay

muy pocos trabajos sobre la educación de la motricidad frente a la educación física, contrario a lo esperado en un país donde el deporte y la recreación tienen una gran difusión en diversos medios de comunicación.

Asimismo, llama la atención que existen muy pocos estudios en torno al deporte y la motricidad para personas con necesidades educativas especiales ya que la expresión corporal fundamental para el desarrollo humano, apenas alcanzó 5.2% (tabla 7), aunque ya comienza a ser estudiada de manera formal. La educación somática es poco conocida, no obstante aparecen algunos estudios al respecto (4 documentos).

TABLA 7
TEMA PRINCIPAL DE LOS 249 DOCUMENTOS ANALIZADOS

	Frecuencia	%
Educación física	122	49
Deportiva	27	11
Recreativa	20	8
Educación de la motricidad	20	8
Expresión corporal	13	5.2
Educación somática	4	1.6
Educación de la sexualidad	1	0.4
Debates conceptuales	4	1.6
Otra (recreación y reincorporación social, discapacitados, rehabilitación en centros, educación mediante el juego, prevención de riesgos psicosociales).	8	3.2
Educación y salud (temas de prevención relacionados con algunos temas de estudio dentro del campo educativo general)	13	5.2
Mixta (dos o tres temas estudiados, integrados en un problema o propuesta)	17	6.8
TOTAL	249	100

En cuanto a la educación de la sexualidad ya se explicó en el estudio cualitativo (tomo I), la importancia de señalar que este tema se incorporó casi al final del mismo, por lo que no se pudieron analizar muchos trabajos al respecto.

Un dato curioso es que sí hay un cambio significativo en cuanto a los grupos de trabajo ocupados de consolidar los estados de conocimiento. Es decir, en el primero, se revisaron más documentos de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), ya que fue el único lugar que tuvo apertura a este tipo de estudio, además, el perfil profesional del equipo

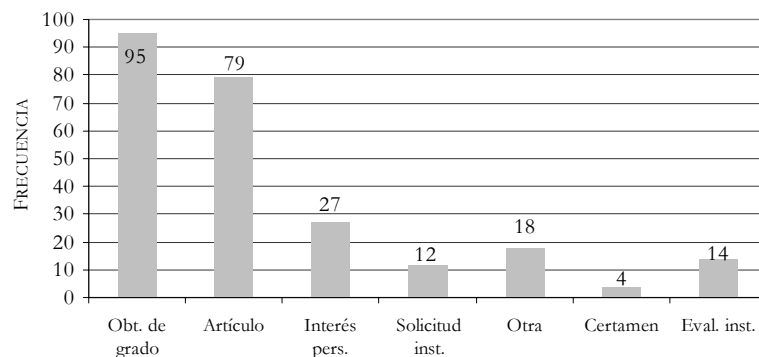
de trabajo estaba orientado hacia la recreación y el juego; por otra parte, en el presente estado de conocimiento, la mayoría son tesis en escuelas de educación física. Asimismo, en este grupo de trabajo, la mayoría se conformó por educadores físicos.

Finalidad prioritaria de la investigación

Esta pregunta fue entendida de diversas maneras por los analistas, por lo que sólo se reportan los principales hallazgos. En la gráfica 5 puede observarse que la finalidad que perseguía el autor prioritariamente fue la obtención de grado (95 de 249 analizados), seguida por la realización de artículos (79 de 249). Se recomienda que en las escuelas formadoras en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física se insista en que la finalidad de los trabajos recepcionales no es sólo cubrir un requisito institucional, sino mostrar la capacidad aprendida durante la carrera, aplicar una metodología de investigación que le permita al profesional madurar sus capacidades para resolver problemas de la formación, de los contenidos utilizados, metodológicos, etcétera, elegidos por el propio estudiante y que se presentan con mayor frecuencia en su campo profesional. Por ello se sugiere que en el próximo estado de conocimiento se analicen sólo los trabajos recepcionales que muestren una metodología de investigación coherente frente a un problema de la profesión. Con ello se evitaría perder tiempo en analizar trabajos monográficos que muchas veces son copias textuales de autores.

Cabe señalar que dentro de las diferentes respuestas en la categoría de “Otra”, se encuentran algunas como: mensaje de fin de cursos, disertación, no se especifica cuál, etcétera.

GRÁFICA 5
FINALIDAD PRIORITARIA DE LOS 249 DOCUMENTOS ANALIZADOS

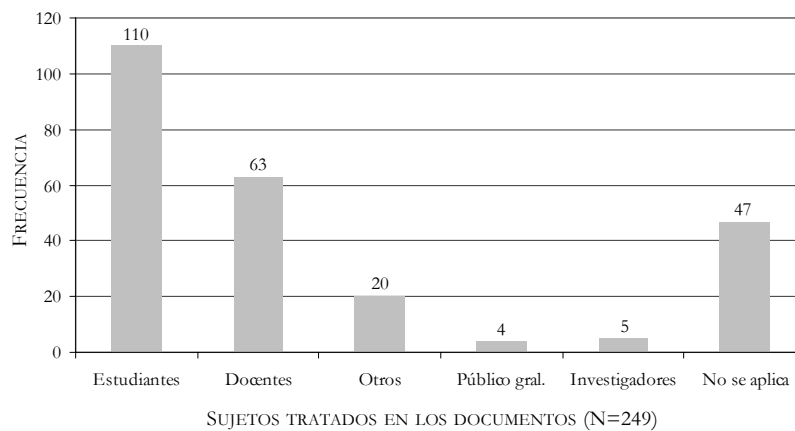


Sujetos tratados prioritariamente por el documento

Como se puede observar en la gráfica 6, los estudiantes son el principal punto de preocupación (44.1%) a ser comentado en los escritos, seguidos por el docente (25.3%). Este rubro no fue explorado como tal en el primer estado del conocimiento. Ya hay preocupación por otros sujetos en la educación no formal e informal (8%) y, en menor grado pero presente, el propio investigador como sujeto de la investigación (2%).

Estos datos concuerdan con el contexto prioritario referido en el documento (tabla 8), es decir, la mayoría de los estudios se insertan al interior del sistema o institución educativa formalizada. No obstante, ya hay trabajos externos a instituciones educativas y en la respuesta a “otro” podemos encontrar diferentes sujetos estudiados como personas de la tercera edad, jóvenes en readaptación social, enfermos, empresas, familias de discapacitados y trabajadores de empresas, entre otros.

GRÁFICA 6
SUJETOS TRATADOS DENTRO DE LOS 249 DOCUMENTOS ANALIZADOS

*Contexto prioritario referido en el documento*

En esta pregunta se abrió la posibilidad de responder ya sea “sistema educativo” o “institución educativa”, aunque las dos pueden representar lo mismo. Es decir, existe mayor preocupación por investigar lo que sucede dentro de los contextos macro a nivel formal. En la tabla 8 se puede apreciar que 28.9% utiliza el sistema educativo como contexto prioritario, se-

guido por la institución con 26.5%, y “comunidad de...” con 11.6%. Por otra parte, se observa que “no se aplica” junto con “aulas” representan el 11.2% cada una.

TABLA 8
CONTEXTO PRIORITARIO REFERIDO EN LOS 249 DOCUMENTOS ANALIZADOS

	Frecuencia	%
Sistema educativo	72	28.9
Institución	66	26.5
No se aplica	28	11.2
Comunidad de... (entrenadores deportivos, Zapopan, Toyahua, Ayutla, personas enfermas, etcétera)	29	11.6
Aulas	28	11.2
Otro (Centros de rehabilitación, equipos deportivos, empresas, familias de discapacitados)	18	7.2
No contestó	8	3.2
TOTAL	249	100

No obstante, se sugiere que se explicita dentro del Manual, lo que se considera, “contexto de la investigación”, “sistema educativo” e “institución educativa” para los fines de la investigación. Situación que se confirma a continuación.

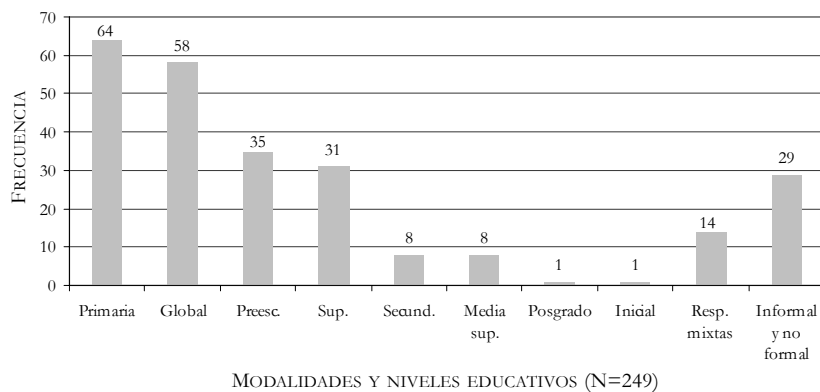
Modalidades y nivel educativo

En relación con el primer estado de conocimiento, sigue apareciendo el alto porcentaje de estudios en torno a la educación formal⁸² (1982-1992, 70.1% y 1992-2004, 59.3%). En la gráfica 7 se puede observar que el nivel educativo más estudiado en estos 249 documentos es la primaria (25.7%), seguida de la global (23.2%), preescolar con 14%, superior con 12.4%, secundaria (3.2%), media superior (3.2%), posgrado (0.4%), inicial (0.4%).

⁸² La educación formal, entendida como el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que va desde la preescolar hasta posgrado.

respuestas mixtas con un 5.6% y no abordaban a la educación formal 11.6%. Esto indica poco interés por la educación no formal o informal.⁸³ Además, en este segundo estado de conocimiento se detectan documentos globales (23.2%) que no sólo estaban dirigidos a la educación formal, sino a la no formal e informal.

GRÁFICA 7
MODALIDADES Y NIVEL EDUCATIVO DE LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS



Es preocupante que hay sólo cinco estudios alrededor de la formación extracurricular, en momentos en que se da un alto impacto del *fitness*, entendido como sitios donde las personas acuden a centros educativos no formales, es decir, no circunscritos a la escolaridad convencional para mejorar la imagen o estar en buena condición física. Este problema ya fue comentado en el capítulo 4 del primer libro del presente estado de conocimiento.

Podría sugerirse que, debido a que la mayoría de los que egresan de las escuelas de educación física son profesores que generalmente se insertan al campo laboral en el nivel educativo de primaria, éste aparece como el nivel educativo más investigado. Le siguen los estudios que se aplican a todos los niveles educativos de acuerdo con los tipos de educación (formal, no for-

⁸³ La educación no formal se entiende como toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, y la educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento.

mal e informal). Llama la atención que existen más trabajos a nivel preescolar y superior que de secundaria donde también se insertan laboralmente los egresados de dichas escuelas, aunado al hecho de que los estudiantes están en plena adolescencia además de los cambios importantes en su motricidad por su crecimiento corporal en estatura y morfología. De igual manera inquietan los pocos estudios sobre el nivel medio superior en donde, al parecer, sólo se le da importancia al desarrollo del “intelecto” separado de su corporeidad.

En relación con la educación informal, entendida como el proceso que dura toda la vida en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento, mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente, sólo se encontraron cinco documentos que exploran la participación de la familia en la educación de los temas tratados en este estudio. Situación parecida a lo encontrado en la educación no formal.

Con respecto a las modalidades educativas que se exploran en el instrumento, con tristeza se encontró que sólo 16 documentos (6.4%) tocan a la educación especial, y uno a la educación indígena. Es decir que el punto de atención de los investigadores en educación física en torno a los grupos vulnerables ha sido muy precario. Es importante señalar que existe un estado de conocimiento que aborda educación especial [Pedro Sánchez Escobedo (coord.) *Aprendizaje y desarrollo*, tomo 4 de esta misma colección La investigación educativa en México 1992-2002] la bibliografía reportada trata más aspectos relacionados con problemas de aprendizaje que con los temas abordados en este segundo estado de conocimiento.

Es importante recomendar que los estudios se ocupen con mayor frecuencia de la educación indígena y especial, y que se amplíen las materias de este tipo en la formación de docentes.

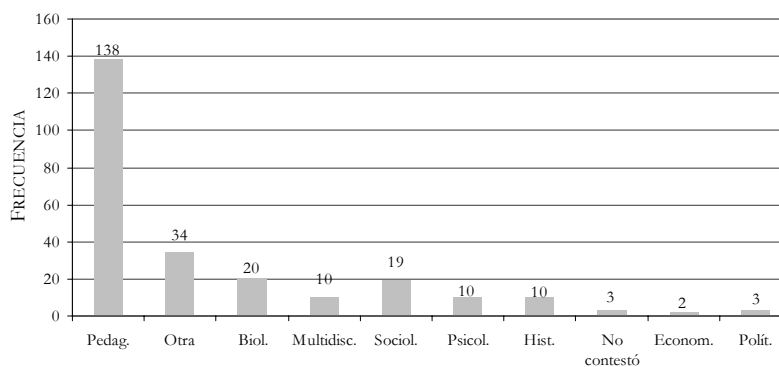
Perspectiva disciplinar del documento

Más de la mitad de los documentos (55.4 %) aborda la preocupación por los aspectos pedagógicos (gráfica 8) del cómo “hacer mejor”, con poco interés por el “por qué hacer” (11.6%) a través de la perspectiva sociológica y psicológica. Le sigue la respuesta “otra” (14%), la biológica (8%), la multidisciplinaria (4%), histórica (4%), económica (0.8%), política (0.8%) y no contestó con 1.2%.

Una de las hipótesis posibles, sería que ha habido una tendencia dominante en las escuelas formadoras de docentes hacia una didáctica instrumental que busca una eficiencia, dejando de lado la formación de una visión

crítica, la cual se va estructurando al realizar investigación de cualquier tipo. La preocupación se centra en el *savoir faire* para que un docente sea más “eficiente” en la transmisión de conocimientos estipulados y no tanto en el “por qué” transmitir tal o cual conocimiento.

GRÁFICA 8
PERSPECTIVA DISCIPLINAR DE LOS 249 DOCUMENTOS ANALIZADOS



Durante los años setenta, la investigación se centraba en cómo hacer más eficiente al docente, sin embargo a partir de los noventa, empieza a centrarse la atención en el estudiante. En relación con esto, encontramos que tanto en Norteamérica como en Europa, cambia la tendencia sobre buscar la eficiencia del docente. Tomemos de ejemplo el caso de Estados Unidos:

En esta década, los modelos explicativos que dominaban la investigación en este campo, venían del paradigma constructivista de la psicología cognitiva. El postulado de base del paradigma constructivista es que un aprendizaje óptimo tiene más posibilidades de producirse en un ambiente educativo donde las tareas de aprendizaje se planifiquen de tal manera que los estudiantes sean, por sus interacciones sustanciales con la materia, participantes activos en la elaboración de conocimientos, de habilidades y de significados, más que estudiantes que reciben los conocimientos de manera pasiva. Esto pone de nuevo el acento sobre la importancia de la calidad de la participación activa del estudiante como variable central en el aprendizaje, así como en la importancia del contexto en el cual esta participación se realiza.

Al igual que en Estados Unidos, en el caso de Europa, el interés por el *análisis de los comportamientos de los estudiantes* apareció a inicios de los ochenta (véase capítulo 3, de este volumen). La actividad motriz como uno de los mediadores del aprendizaje se estimaba a partir de la observación individual de los comportamientos. Lo paradójico fue que las observaciones globales de la actividad motriz fueron precarias dentro de una disciplina de enseñanza que utiliza el movimiento como medio educativo.

A pesar de que existe un buen número de estudios realizados por investigadores europeos, el nivel y la expectativa de la investigación pedagógica sobre la realidad de la clase y la formación de docentes es aún limitada por dos razones:

- a) Se pueden caracterizar varios estudios como únicos, no contribuyendo de manera sustancial a la construcción de un cuerpo coherente de conocimientos. Sólo algunos departamentos universitarios han puesto en marcha esfuerzos sistemáticos de investigación pedagógica en actividades físicas y deportivas.
- b) La cantidad de investigadores calificados en el campo es aún muy restringido. Se está lejos de tener una masa crítica que permita un desarrollo regular en el campo.

Aspectos estructurales del documento o elementos de toda investigación

Muchas de las tesis o documentos recepcionales, como ya se explicó, no fueron tales en el sentido estricto, es decir, no surgían como producto de una investigación. Dada la complejidad de desarrollar una investigación, y con el ánimo de tener más egresados, se les permitió a los pasantes entregar un registro anecdótico o informe de su práctica, una monografía, un ensayo, una propuesta pedagógica o una tesina y que, en lo posible, incluyeran conclusiones. Por ello, sólo 75 documentos (30%), es decir casi la tercera parte, contó con todos los elementos a reportar en una investigación de manera explícita (véase capítulo 4). Estos hallazgos tienen coherencia con lo planteado sobre la formación en investigación, su pobreza se refleja en los resultados que aparecen en la tabla 9, ya que buena parte de los artículos analizados no cuentan con los elementos requeridos a reportar en una investigación formal.

Como se desprende de la tabla 9, al comparar ambos resultados, observamos que hay una ostensible mejoría en la estructuración de los documentos de investigación o de reflexión, salvo la relacionada con la explicitación de la metodología utilizada, que no tuvo gran avance. Esto

confirma que el manejo de los paradigmas, de los métodos y técnicas de investigación no son una preocupación dentro de la formación de profesionistas en los campos estudiados. Según los datos en los documentos de la década 1992-2004, 65% de los analizados cuentan con un marco teórico, sin embargo el 35% faltante (que no lo tienen), nos hace preguntarnos ¿qué criterios utilizan los tutores para darle validez a un trabajo recepcional? Éste sería un buen asunto a investigar en el siguiente estado de conocimiento.

TABLA 9
COMPARACIÓN DE LOS ASPECTOS ESTRUCTURALES DE LOS DOCUMENTOS
ANALIZADOS EN LOS DOS ESTADOS DE CONOCIMIENTO

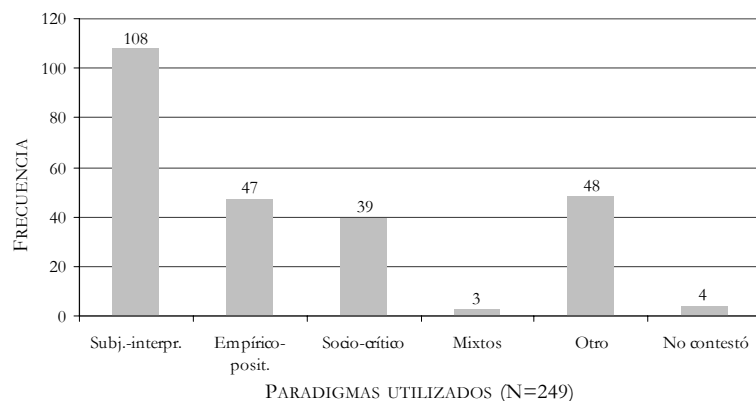
Primero (1982-1992) (%)	Hallazgos en las investigaciones	Segundo (1992-2004) (%)
34.3	Marco teórico	65
49.6	Objetivo	60.2
51.8	Problema	64.2
42.3	Metodología	48.5
37.9	Conclusiones	80
No se exploró	Bibliografía	55

Paradigma o enfoque teórico-metodológico predominante utilizado

Es importante prevenir al lector sobre los problemas que confrontamos en los análisis de documentos sobre el uso que les dan los conceptos de “paradigmas”, “métodos” y “técnicas” diversas escuelas, institutos o autores que abordan la investigación socioeducativa. En la literatura que versa sobre estos campos se constata una multiplicidad de interpretaciones que reciben cada uno de estos conceptos (paradigmas, métodos y técnicas), así como la diversidad de uso que aplican los autores de los textos analizados. Con el fin de aclarar las definiciones dadas a dichos conceptos en el presente estudio, nos dimos a la tarea de formular un panorama de este campo multifacético en los apartados 9, 10 y 11 del Manual que aparece en el capítulo 5, donde se refiere la postura del presente equipo de trabajo frente a paradigmas, métodos y técnicas. A continuación se presentan los resultados encontrados mediante el análisis de los documentos revisados.

La gráfica 9 muestra que el paradigma subjetivo-interpretativista que predomina en los escritos es coherente en relación con que, como se verá más adelante, cerca de la mitad de los documentos (43.3%) utiliza la observación y relato de experiencias como método o técnica de investigación. Sigue en orden de frecuencia, pero en mucho menor grado, el empírico-positivista (18.8%) y el socio-crítico (15.6%)⁸⁴ En 19.2% de los documentos (respuesta “otro”) no hay un posicionamiento claro de enfoque o paradigma, lo cual en investigación es un porcentaje alto y alarmante. Esto se debe quizás a que los estudiantes-tesistas o sus tutores desconocen, de entrada, los paradigmas o enfoques que pueden utilizar como perspectiva metodológica en su investigación, pues son las tradiciones para construir soluciones o como dice Kuhn⁸⁵ en 1962: “Considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”.

GRÁFICA 9
PARADIGMAS O ENFOQUES TEÓRICOS UTILIZADOS
EN LOS 249 DOCUMENTOS



Esto se confirma al desglosar, en la tabla 10, el rubro “otros”, donde aparece la disparidad de concepciones para utilizar o nombrar paradigmas o, en su caso, identificar el referido en el escrito por parte del analista. Es importante señalar que algunos textos son de opinión y, por lo tanto, el enfoque o

⁸⁴ Sobre cómo se concibieron estos paradigmas se sugiere revisar el apartado 9 del Manual.

⁸⁵ Kuhn (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*.

paradigma no se explicita. Por otro lado, existen documentos que proponen un paradigma a utilizar, pero lo que reportan en métodos y técnicas no coincide con dicha perspectiva epistemológica. Esto puede deberse al hábito, por parte de estudiantes o investigadores, de insertar párrafos o ideas (pegotes) en el marco teórico, problemática y metodología por cumplir con el requisito, sin importar el que haya sentido y coherencia entre ellos.

TABLA 10
RESPUESTAS DEL ÍTEM “OTRO” DEL PARADIGMA
O ENFOQUE TEÓRICO UTILIZADO

“Otro”	Frecuencia
Autobiográfico	21
Reporte de prácticas profesionales	6
Reseña de prácticas	5
Recopilación de información	4
Descriptivo	3
Propuestas a problemas de la práctica	2
No se especifica el método (no es investigación)	3
Evaluación curricular	1
Dialéctico materialista e histórico	1
Propuesta de un manual	1
Documento estadístico	1
TOTAL	48

Método(s) predominante(s) utilizados

Ya se ha comentado sobre los problemas confrontados durante los análisis de documentos, referentes al uso multisemántico que se le da a los conceptos: “paradigmas”, “métodos” y “técnicas”, por diversas escuelas, institutos, autores, etcétera, que abordan la investigación socioeducativa.

A pesar de estos dilemas y tomando como referencia lo señalado por Siedentop⁸⁶ y por Pierón y Carreiro Da Costa (1998) para Europa, encon-

⁸⁶ Siedentop (1998) “Panorama internacional de la investigación educativa en educación física en América del Norte”

tramos que, de igual manera, los estudios de investigación educativa realizados en México en la década referida son de tipo descriptivo, mostrando una preocupación por mejorar la eficacia de la enseñanza (gráfica 10). Así, tenemos que 34.1% utiliza la técnica documental; 19.2% la observación; entre 8 y 9% el método reflexivo y el de investigación-acción. Este último se encontró con mayor frecuencia en Jalisco donde hay formación en este método de investigación. De ahí observamos que los demás métodos son muy poco utilizados, probablemente por el desconocimiento de los mismos y, a su vez, sobre cómo identificarlos en los documentos y, en su caso, cómo aplicarlos y analizarlos.

En el rubro “otros” (métodos referidos), encontramos que del total de 29 (11.6%) documentos analizados, más de la mitad (62%) lo refieren como “informativo”, lo que nos indica un error del analista y del revisor del instrumento, ya que “informativo” no es un método de investigación sino una intención o propósito del documento. Este hallazgo sirve como especie de evaluación interna del equipo de investigación de este estudio.

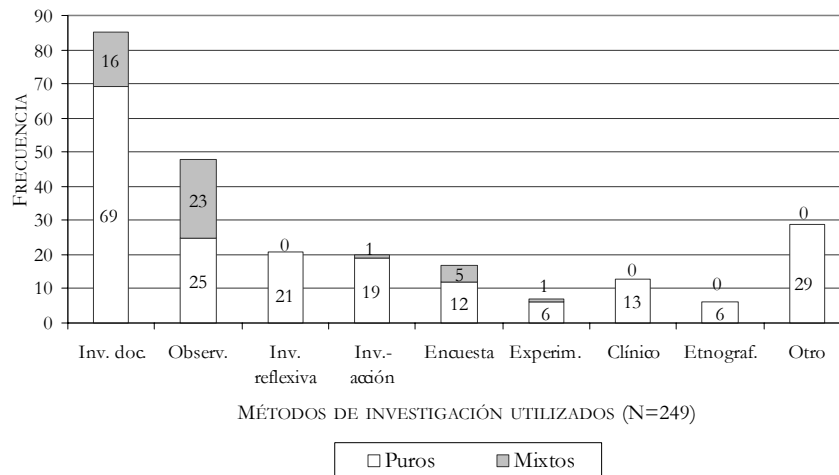
De estos y otros resultados en cuanto los problemas para el análisis y llenado del instrumento, surge la necesidad de repensar los procesos de formación profesional y de investigación para poder realizar una lectura analítica y comprender la complejidad de los parámetros, con el fin de considerar una investigación educacional que nos permita evaluar la estructura, coherencia y sentido de un documento de investigación. Considerando lo anterior se recomienda que:

- a) las instituciones educativas, en aras de mejorar su calidad, motiven hacia la formalización y la preparación de equipos de futuros investigadores en las diversas asignaturas, con una visión menos normativa y más analítica de lo que se lee, de lo que se escribe o de sus propias prácticas profesionales; y
- b) utilicen, además de otros medios educativos, los instrumentos de análisis documental mediante el contenido propuesto en el Manual⁸⁷ como medio didáctico para la formación de docentes-investigadores.

En la gráfica 10 se presentan los métodos utilizados en los documentos encontrados. Asimismo, se puede observar que cada una de las categorías se divide en “puros” y “mixtos”. Los puros hacen referencia a la utilización de un solo método, mientras que los mixtos se refieren al empleo de varios de ellos.

⁸⁷ Ver Manual en capítulo 5, apartado 2 para consulta o en su caso imprimirlo en www.saludyambiente.com

GRÁFICA 10
MÉTODOS UTILIZADOS EN LOS DOCUMENTOS



Técnica(s) predominante(s)

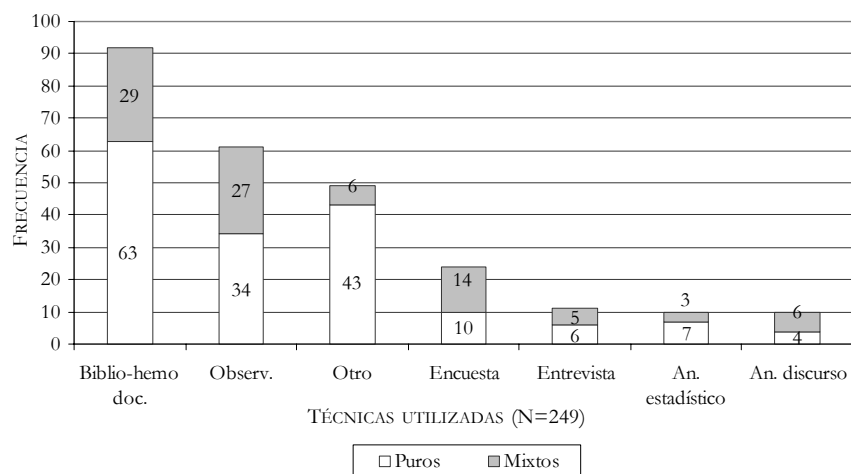
Recordemos los problemas confrontados durante los análisis de documentos con respecto al uso multiséntico que se le da a los conceptos: “paradigmas”, “métodos” y “técnicas en la investigación social y socioeducativa”, tantas veces mencionado. Estos problemas se reflejan en los hallazgos con respecto a qué técnicas son más frecuentes en los documentos analizados. Así, se puede ver en la gráfica 11 que, para cada una de las categorías, se dividen en “puros” y “mixtos”; los primeros hacen referencia a la utilización de una sola técnica, mientras que los mixtos se refieren a la utilización de varias técnicas.

Como puede observarse, la bibliohemerográfica o documental ocupa el primer lugar (92 documentos), seguida por la observación como técnica (61 documentos); en mucho menor grado aparece la encuesta, entrevista, análisis estadístico y análisis del discurso. Llama la atención la semejanza de resultados con respecto a los métodos utilizados referidos en la gráfica 10.

En el rubro “otro”, técnicas referidas en 49 documentos, se encuentra la semejanza con respecto a los hallazgos del apartado “método”, ya que la disparidad de respuestas autocontenidas llevan a la confusión al momento de categorizar, tales respuestas se refieren a: autoevaluativas (en 13 documentos), no especificado (en 11), experiencia personal, pruebas de aptitud física, descriptiva memorística, investigación educativa en general, estudio

de caso, registro de talleres deportivo-recreativos (diario de campo), práctica e intervención docente, dinámicas pedagógicas en grupo, intervención participativa, listado del ser o no ser líder, registro de asesoría, anecdóticos, pruebas psicométricas, integración de educación física y somática y técnica de investigación sociológica.

GRÁFICA 11
TÉCNICAS UTILIZADAS EN LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS



Estos hallazgos sobre métodos y técnicas utilizadas no varían mucho de los referidos en el primer estado de conocimiento (1982-1992), donde se exploraron juntos, encontrando que 43% utilizó el análisis documental, 10.2% entrevistas o encuestas y 7.3% la observación. Lo que cambió en el periodo 1992-2004 es que la observación se utilizó en mayor grado (24.4%) que las encuestas y las entrevistas (14%). Es decir, hay una ligera preferencia por el uso de la observación y las entrevistas, aunque sigue predominando el estudio documental.

Amplitud del tema

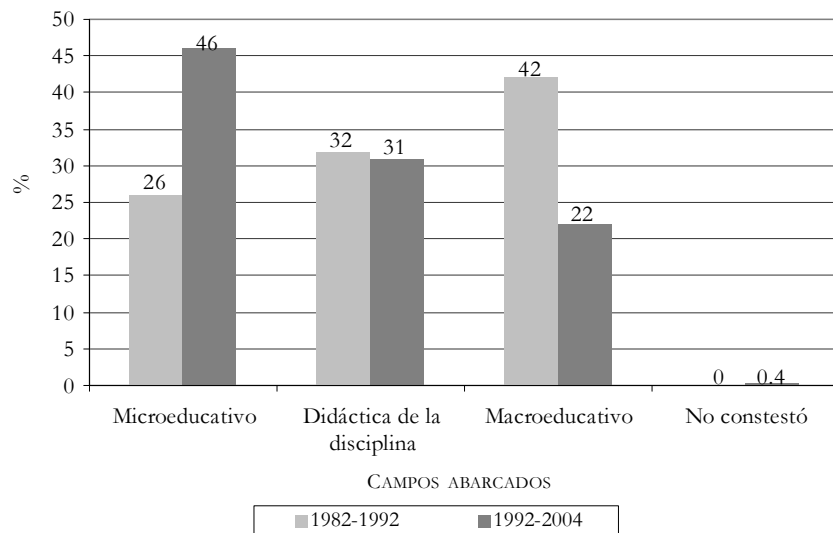
Los escritos, dependiendo de la cobertura que analizan, se clasificaron en:

- a) macro-educativo, que incluye fenómenos demográficos, económicos, sociales, institucionales o culturales, y que permiten abordar a la educación desde un conjunto amplio, rebasando lo individual;

- b) micro-educativo, suponen fenómenos psicológicos y biológicos, entre otros, abordando al sujeto de la educación, desde su historia individual así como los procesos cognitivos y relacionales; y
- c) didáctica de las disciplinas, que son conocimientos que consideran los métodos de la educación y sus mecanismos de transmisión del saber (generales o particulares).

A continuación se presentan estas clasificaciones como fueron dadas:

GRÁFICA 12
COMPARACIÓN DE LOS CAMPOS ABARCADOS EN LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS EN EL PRIMERO Y SEGUNDO ESTADOS DE CONOCIMIENTO (%)



Estos hallazgos son coherentes con los anteriores, en el sentido de que la mayoría de los escritos plantean o aportan perspectivas pedagógicas para mejorar la docencia o la didáctica de la disciplina, situación similar a lo reportado, como ya se dijo, por Siedentop (1998) en Estados Unidos y por Pierón y Carreiro Da Costa (1998) para Europa, lo cual sucede desde los setenta, cuando se da el cambio en el centro de atención de la disciplina, y lo macro cambia hacia lo microeducativo; ahora se centra la atención en el sujeto que se atiende, además de que ya se toma en cuenta para las reformas curriculares. No se debe olvidar que lo microeducativo va hacia las

metodologías cualitativas que se ajustan al análisis micro y niveles de generalización menores. Así, lo macro se vuelve el objeto.

No obstante encontramos una relación inversa si comparamos con los resultados del primer estado de conocimiento, en este rubro (gráfica 12) vemos que en la década de los ochenta predominó en México la perspectiva macroeducativa (42%) y un 32% de los documentos abarcaron temas relacionados con la didáctica de las disciplinas y un 26% aspectos microeducativos.

Una hipótesis de este cambio, puede ser la relacionada con la propuesta de formar docentes de educación física con un “enfoque centrado en el sujeto”, de Aguayo (1992)⁸⁸ hacia las escuelas formadoras en educación física.

Se puede deducir que a pesar de la relación entre los estudios macroeducativos (22%) con la utilización del paradigma sociocrítico fue de 15%, predomina la perspectiva microeducativa y, en menor grado, la didáctica de la disciplina como lo marcan los autores estadounidenses y europeos.

Lo que se observa y verifica en esta lógica corresponde a la transformación de los enfoques teórico metodológicos que las ciencias sociales han experimentado durante las décadas más recientes. En primer lugar, las aproximaciones a los temas de la educación y el deporte respondían más a perspectivas deductivas de explicación funcional-estructuralistas desde las cuales los sujetos se hallaban poco presentes ya que el acento se ponía sobre la apropiación de las normas sociales insertas en los sistemas culturales. Esta apropiación podía presentarse pacífica y funcionalmente al sistema o impuesta por parte de la ideología dominante. El factor común residía en las socializaciones homogéneas que dejaban de lado la multiplicidad de posibilidades que los diferentes actores imprimen a sus prácticas sociales, lo cual impide la homogeneización total y favorece la heterogeneidad social. Consecuentemente se concebía un aprendizaje mecánico, unilateral cuya función consistía en transmitir conocimientos y normas sociales a los recipientes inertes representados por los alumnos.

En respuesta a las explicaciones totales de las teorías generalizadoras, surgieron los enfoques interpretativos. Las hermenéuticas y el rescate de la

⁸⁸ Aguayo Roussel, H.B. (1992) *La formación docente en el contexto de la educación física*, en Primer Foro Estatal de Investigación Educativa, previo al II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Toluca. Este documento fue referido en el 1er estado de conocimiento en Waldegg (coord.) (1995) “Educación física, deportiva y recreación”, *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, México: COMIE-fundación SNTE.

singularidad de los agentes, de la especificidad de condiciones y del reconocimiento a la diferencia cambiaron las agendas de la investigación y enfocaron las miradas en la diversidad y la multiculturalidad. Los estudios de campo, como las etnografías y las investigación participativa, permitieron reconocer las diversas manifestaciones, capacidades y condiciones incidentes en la apropiación del conocimiento y la expresión de las capacidades intelectuales y físicas. Se abrió la comprensión ecológica de los sujetos como integrantes de sistemas sociales y naturales, donde las dimensiones físicas, lúdicas y artísticas son partes también constituyentes del sujeto racional encumbrado por la modernidad. En la educación se apostó por una relación dialógica de enseñanza-aprendizaje, con ello se rescató el papel del maestro como facilitador de procesos de aprendizaje, y la construcción de aprendizajes significativos y contextuales.

Es en este marco evolutivo de las ciencias sociales en el que se inserta la comprensión del crecimiento de los estudios microeducativos; no obstante, las comunidades epistémicas y las academias regionales y locales imprimen también su punto de vista en las investigaciones. Tal es el caso por el que lo estudios se encuentre más orientados en una región o en una institución educativa. Podría pensarse que a futuro los estudios cualitativos incrementarán su número debido a la necesidad de comprender las singularidades de cada caso; sin embargo, también debe reconocerse la necesaria contextualización que las miradas holísticas proveen a aquéllos.

Relación con la práctica educativa

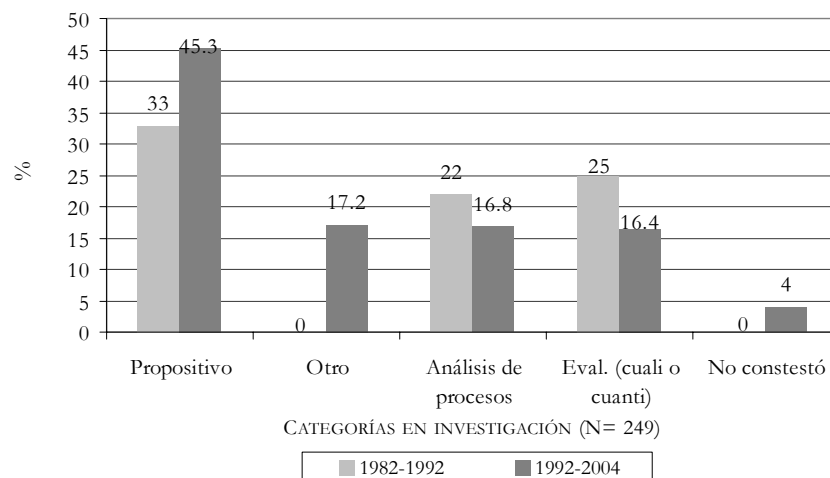
Se confirma que hay poca investigación terminada y hay más propuestas (45%) que experiencias, (gráfica 13). Sería conveniente retomar la propuesta de Zapata (1991)⁸⁹ en el sentido realizar la formación a la investigación dentro de los procesos de enseñanza haciendo que los estudiantes elijan, después de su primer año cursado, cuál problema de investigación les interesa desarrollar para iniciar y desarrollar durante su formación, su cultura hacia el cuestionamiento y la indagación en un tema que le es significativo.

Con ello se pretende que futuras tesis sean una investigación que los eduque a investigar a través de su desarrollo en las instituciones formadoras y que se analicen los procesos de formación de los docentes. Se recomienda que vayan los alumnos con los investigadores para preguntarles por la falta de interés de ellos por estudiar la investigación. Por otro lado, sor-

⁸⁹ Ver Waldegg (coord.) (1995:228).

prende la poca intervención de los investigadores educativos del COMIE para realizar trabajos en los campos estudiados. Éste sería otro cuestionamiento a analizar en un futuro estado de conocimiento.

GRÁFICA 13
COMPARACIÓN ENTRE LOS DOS ESTADOS DE CONOCIMIENTO
SOBRE LA RELACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN
Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

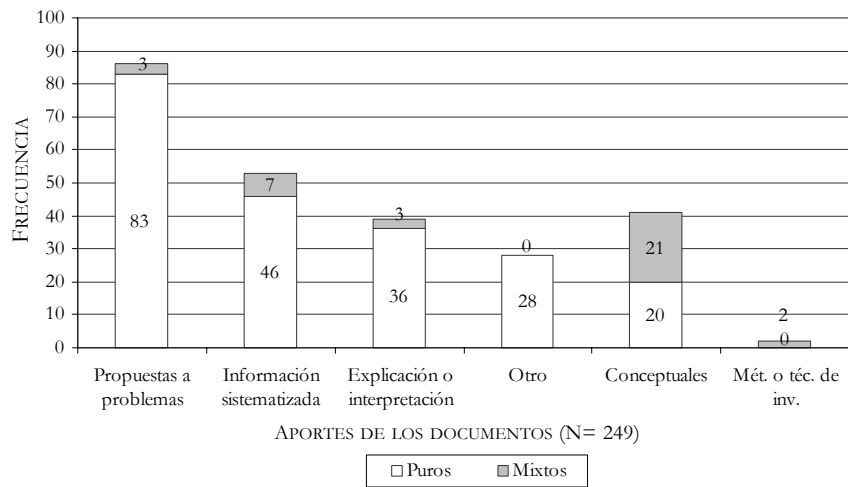


Aportes de los escritos

Aunque hay aportes explicativos o interpretaciones, sería conveniente co-tejar siempre si éstas aparecen con apoyo en experiencia, metodológico y bibliográfico. Con respecto al llenado de este rubro “Aportes” notamos que algunos estudiantes colaboradores tuvieron dificultad en sintetizar los mismos y trataban de explicar todo el documento en este rubro. Situación que hace un llamado a la formación académica para poder realizar una síntesis documental.

Podemos observar, en la gráfica 14, que la mayor preocupación de los realizadores de los escritos se concentra en hacer propuestas a problemas, ya que se detectaron 86 documentos de este tipo. En un número menor están los que nos aportan información sistematizada (53), al igual que las explicaciones y los debates conceptuales.

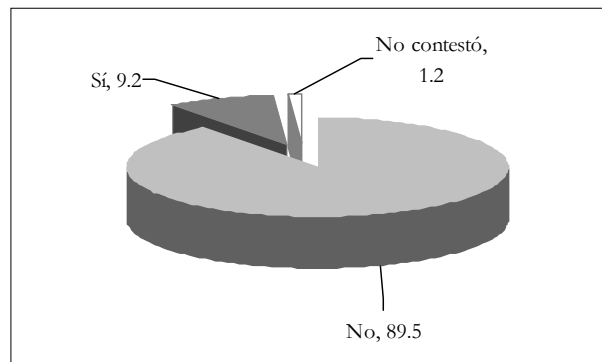
GRÁFICA 14
 APORTES DE LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS
 EN EL SEGUNDO ESTADO DE CONOCIMIENTO



Resumen analítico

La gráfica 15 nos permite concluir que hay poca producción relevante. Este dato tendría que tomarse con cierta reserva, ya que el realizar un resumen analítico no es fácil por el tiempo necesario de lectura, la síntesis y la redacción del mismo. No es sencilla la comprensión misma del artículo por parte de los analistas.

GRÁFICA 15
 DOCUMENTOS A LOS QUE SE LES REALIZÓ RESUMEN ANALÍTICO (%)



CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO CUALI-CUANTITATIVO

A partir de los resultados anteriormente expuestos, se puede concluir que:

Con respecto al instrumento

Es importante prestar más atención a las personas que se dedican al llenado ya que, como se pudo observar, muchas veces la falta de conocimiento en investigación conlleva diferentes problemas, los cuales se expusieron durante este trabajo.

Existen problemas para conceptualizar el análisis entre el autor y el analista, es decir, muchas veces el autor intenta presentar una idea en su escrito, sin embargo, el analista no logra rescatarla.

Es importante recomendar que los estudios aborden, con mayor frecuencia, la educación indígena y especial ya que son campos que no se toman en cuenta con respecto a los siete temas estudiados. Al mismo tiempo se sugiere que se amplíen las materias de este tipo en la formación de docentes.

También es digno de mención que existe poca disciplina de los autores, por anotar su institución de procedencia y es necesario investigar si existe o no identidad institucional hacia ella y las razones de dicho fenómeno.

De acuerdo con los resultados, encontramos que existe una buena cantidad de documentos en línea, sobre todo internacionales, por lo tanto, es necesario que se promueva el que se suban a internet trabajos, ya sean memorias, artículos, etcétera. Asimismo, que se desarrolle la cultura del intercambio electrónico ya que facilita el poder contactar a cualquier autor en el siglo XXI.

Con respecto a la investigación

Según la historia de las instituciones, el nivel de formación en investigación es diferente (normales y universidades); ya que las instituciones de educación superior destinan recursos para la investigación mientras que en las normales no.

En el caso de las escuelas normales este asunto tiene que ver sobre todo con las políticas en las que se encuentran determinadas las tareas de los investigadores. Este quehacer se da con la reforma de 1984, donde se presentan serias dificultades, ya que la reforma no se dio en las condiciones apropiadas. Dos problemas enmarcaron esta situación: por un lado la formación de docentes bajo la línea de investigación, donde ellos no contaban

con la formación apropiada; por el otro lado la infraestructura de las normales no era la más adecuada en ese momento; no se contó con recursos para acervo bibliográfico, para centros de cómputo, etcétera.

Por lo anterior, el papel que predominó por tradición histórica en las normales fue y sigue siendo la docencia y esto supone un alejamiento del hacer investigativo. En la actualidad, las condiciones parecen destinadas a crear un cambio, sin embargo aún no se consolida, encontramos que existe un número importante de recursos humanos, docentes con el nombramiento de investigador pero en la realidad no se hace investigación; por su parte los investigadores se encuentran realizando otra tarea muy distinta a las universitarias. En muchas ocasiones encontramos que las necesidades de la propia institución exigen al personal con el nombramiento de investigador educativo, realizar una serie de actividades docentes y de administración que lo inclinan completamente al activismo y fuera de su campo de contratación real.⁹⁰

Además, en los normalistas no existe una tradición reflexiva que está más en el ámbito de las universidades. Otro hecho que pudimos constatar, es que pocas autoridades e investigadores se dejan entrevistar sobre su propia práctica investigativa. Al respecto, Margarita Theesz (2001) elabora un trabajo de tesis de posgrado titulado *La investigación educativa en la UNAM: análisis y perspectivas* donde habla de la complejidad de investigar a los propios investigadores, que se consideran a distancia de ser interrogados sobre su quehacer cotidiano.

Por otra parte, es visible que a diez años de distancia no ha cambiado mucho el trabajo de investigación, dada la baja promoción en los centros escolares, por falta de personal y recursos la mayor parte de las veces. Esto en función de que las instituciones evalúan (investigan en torno a) la eficacia educativa en términos numéricos, es decir les interesa investigar cómo mejorar las calificaciones (eficientismo) pero no, el porqué enseñar tal o cual material o la opinión de los alumnos en cuanto a su formación. Por otro lado, en las escuelas de educación básica, quienes dan las clases no investigan o lo hacen poco, ya que no se pagan horas por realizarla; mientras que en las universidades sí existen puestos docentes con horas para la investigación.

Retomamos la opinión de Gerardo Orellana, colaborador de este estudio, con respecto a la atención otorgada a la educación física y el deporte por las academias.

⁹⁰ Ver el apartado de “La quimera de la investigación educativa en educación física: una mirada desde las autoridades los docentes y los que la ejercen de manera formal”, en el capítulo IV.

Sobre la desatención de los temas de la educación física y del deporte por parte de las academias, me parece que responde a lo que (citando una vez más a Pierre Bourdieu) se podría considerar como una doble marginalidad social de tales prácticas culturales. Por una parte, han sido marginales en la vida cotidiana de las sociedades, y en especial en una como la mexicana, más preocupadas por atender los rezagos educativos, de salud, higiene y vivienda; en fomentar la participación política; en ganar los favores electorales; en hacer cumplir el estado de derecho; en una constante marcha hacia el progreso social prometido por la modernidad. Progreso y estabilidad que escasamente han llegado. Por tales motivos, la educación física y el deporte son relegados al ámbito del ocio y del entretenimiento banal.

En segundo lugar, las comunidades epistémicas, es decir, las academias han desdeñado los discursos ahí producidos, por considerárseles también como prácticas y discursos marginales, en el sentido de la priorización en la construcción de los objetos de estudio. ¿Para qué estudiar los discursos corporales, si son más importantes los políticos? Y sin embargo los discursos y las estéticas corporales contemporáneas del deporte, la música, la moda y la salud, entre otras, congregan a un mayor número de ciudadanos que los eventos académicos y los mítines políticos y alrededor de los televisores —por ejemplo—, donde las grandes cadenas comerciales, las organizaciones patronales y los partidos políticos despliegan toda su parafernalia ideológica. ¿Por qué estas prácticas corporales están llamando más la atención que otras?, ¿qué tipo de identidades sociales contribuyen a formar?, ¿bajó que códigos culturales lo hacen?, ¿quiénes emiten esos códigos?, ¿quiénes los reciben?

Esas me parece son algunas de las preguntas que las academias podrían plantearse para sacar, al menos, de una de las marginalidades a que son sometidos dichos fenómenos y examinarlos críticamente. La seriedad del trabajo dirá si valían la pena, pero ante la indiferencia del esfuerzo nunca lo sabremos.

Instituciones, por zonas, para recolectar datos para un próximo estado de conocimiento

Región centro-occidente

Además de las instituciones consultadas, se sugiere acudir a las siguientes dependencias de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y continuar la búsqueda en el resto de centros universitarios:

- Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH)

- Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS)
- Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA)

Otras áreas no consultadas:

- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), revisar otras áreas.
- Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), revisar otras áreas no consultadas.
- Instituto de Estudios Superiores de Monterrey campus Guadalajara (ITESM)
- Universidad Panamericana (UP)
- Universidad del Valle de México (UVM)

Posgrados en educación: ITESO, UdeG, ITESM campus Guadalajara, UP y UNIVA.

Otras instituciones que realizan investigación: Consejo estatal para el Fomento Deportivo y el Apoyo a la Juventud (CODE-Jalisco)

Región centro-sur

Para la revisión más detallada de los posibles lugares donde se pueden encontrar trabajos de investigación relacionados con la corporeidad, movimiento y educación física, sugerimos que se revisen las siguientes instituciones. Algunas de ellas no fue posible incluirlas en este trabajo.

- Escuela Normal Superior del Estado de México
- Escuela Normal del Estado de Querétaro
- Escuela Normal de Tejupilco
- Escuela Normal de Educación Física del Estado de México “General Ignacio M. Beteta”
- Escuela Normal de Ecatepec
- Escuela Normal núm. 1 de Nezahualcoyotl
- Universidad Autónoma del Estado de México (facultades de Turismo, Medicina y Medicina del deporte)
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Toluca
- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Colegio Mexiquense AC
- Instituto Mexiquense de Cultura Física y Deporte

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Toluca
- Servicios Educativos Integrados en el Estado de México. Departamento de Educación Física, valle de Toluca y valle de México
- Dirección General de Educación Básica del Gobierno del Estado de México. Departamento de Educación Complementaria
- Universidad Autónoma de Querétaro
- Universidad Autónoma de Michoacán
- Universidad Autónoma de Morelos
- Instituto Nacional de Académico de Actualización y Capacitación Educativa- Atlacomulco y Acambay
- Instituto de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, Toluca, Tenancingo, Ixtlahuaca, Atlacomulco, Tejupilco y Valle de Bravo
- Universidad de Valle de México, Toluca
Instituto Tecnológico del Estado de México, Toluca.

CAPÍTULO 7

ENTREVISTAS A EXPERTOS NACIONALES E INTERNACIONALES EN LOS SIETE CAMPOS ESTUDIADOS

Rose Eisenberg Wieder, Arturo Guerrero Soto
e Hilde Eliazer Aquino López

INTRODUCCIÓN

Además de los estudios cualitativos y cuantitativos, el grupo de investigación realizó estudios complementarios para explorar a mayor profundidad las causas de la precariedad de la investigación educativa en los temas de corporeidad, movimiento y educación física, así como las propuestas para mejorarla. Estos estudios fueron: *a)* entrevistas a expertos nacionales e internacionales; *b)* encuestas realizadas a docentes de educación física, y *c)* análisis de los temas de tesis que interesaron más a estudiantes. Éstos se desarrollan en los capítulos 7, 8 y 9 de este tomo.

ENTREVISTAS A EXPERTOS

Una recomendación propuesta en el primer estado de conocimiento en educación física, deportes y recreación fue explorar a fondo las razones por las cuales se encontraba precaria investigación educativa en dichos

campos. Para responder a esa demanda, nos dimos a la tarea de realizar, para este segundo estado de conocimiento, entrevistas a expertos tanto de diversas regiones del país como a extranjeros reconocidos internacionalmente. Es importante recordarle al lector, que en el cuarto capítulo de este tomo, también se realizaron estudios documentales que muestran un panorama histórico de la incidencia de los aspectos sociales, políticos y académicos que influyen en este bajo nivel de cuestionamiento y análisis de los siete temas estudiados, y en especial, el de la educación física y deportiva.

Siguiendo la metodología ya explicada en el capítulo 5 para la realización de las entrevistas abiertas (algunas escritas y otras orales), se presenta el resultado de las mismas que fueron realizadas por tres autores: el coordinador de la zona norte, Arturo Guerrero; la coordinadora de la zona centro-occidente, Hilde Eliazzer Aquino y la coordinadora general del presente estudio Rose Eisenberg. Esta última tuvo oportunidad de entrevistar, la mayoría de manera oral, a expertos en educación física, deportes y corporeidad de diversos países donde participaba en congresos o talleres. De Argentina, a Alicia Grasso, Victor Pavía y Jorge Gómez; de Francia, a Pierre Parlebás; y de Berlín, a Barbara Pieper y Daniel Clénin –expertos en investigación en educación somática a través del método Feldenkrais– así como a Marilupe Campero, pionera en México en impulsar la formación en el método Feldenkrais de educación somática.

Es importante recordar que el tema de educación de la sexualidad entró al análisis casi al final del estudio, por ello no aparece en los discursos de diversas personalidades entrevistadas, salvo en una breve entrevista, por correo electrónico, realizada al responsable de dicha temática, Juan Luis Álvarez-Gayou Jurguenson, al final del presente capítulo.

Los resultados de las entrevistas se presentan por cada coordinador regional, que realizaron y ajustaron la metodología y el procesamiento de las mismas, de acuerdo con sus posibilidades. Con respecto a la investigación en educación somática y de la sexualidad, hacemos un apartado especial en este capítulo, debido a su emergencia en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física.

ENTREVISTAS A EXPERTOS EN ZONA NORTE DEL PAÍS

Arturo Guerrero Soto

Se realizó una entrevista escrita a profesores reconocidos, mediante preguntas abiertas y cerradas, sobre el estado actual de la investigación educativa en los campos de trabajo de la educación física, deportiva, somática, motricidad y expresión corporal. Fue aplicada a 25 maestros (docentes y

entrenadores) de educación física de la zona noroeste del país (Baja California, Baja California Sur, Colima, Sinaloa y Nayarit), de los cuales sólo 20 contestaron completo el cuestionario. Éste constó de 10 preguntas que sirvieron de guía y eje integrador de la investigación.

Al analizar las variadas respuestas a estos cuestionamientos, se procedió a interpretarlas e integrarlas con la finalidad de capturar la esencia, la percepción y el conocimiento que tienen los maestros y entrenadores deportivos de los procesos investigativos.

Estos resultados no pueden analizarse desde cada una de las áreas, debido a que las respuestas están muy generalizadas y no existen especialistas por áreas. A continuación se analizarán, pregunta por pregunta, los resultados.

1) ¿En cuál de las líneas o campos de investigación antes mencionados, usted se ha desarrollado principalmente? (si considera que existe otro no tomado en cuenta, por favor agréguelo).

CUADRO 1
CAMPOS DE INVESTIGACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS

Área del movimiento	Frecuencias	Área del movimiento	Frecuencias
Educación física	10	Deporte	7
Educación deportiva	7	Educación física especial	1
Recreación	1	Evaluación curricular	1
Educación somática	0	Formación docente	1
Motricidad	1	Actividad física y salud	1
Expresión corporal	0	Nutrición deportiva	1
Otros	15	Composición corporal	1
Administración de la cultura física	1	Psicología deportiva	1

Como se aprecia el cuadro 1, las áreas de desarrollo o participación de los encuestados son principalmente en educación física, con 10 involucrados, y en educación deportiva, con 7; recreación y motricidad tienen un participante; las áreas de educación somática y expresión corporal no tienen participación; sin embargo en el rubro de otros hay 15 participaciones, de las cuales destaca el deporte con 7 frecuencias y, posteriormente, áreas diversas con una frecuencia cada una: educación física especial, evaluación curricular, formación docente, actividad física y salud, nutrición deportiva, composición corporal, psicología deportiva y administración de la cultura física.

Aspectos conceptuales

2) En el sentido conceptual, ¿cuáles serían para usted las diferencias o semejanzas entre la educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación y expresión corporal, o en su caso, en su campo profesional?

Todos los encuestados consideraron que el campo profesional es el área del movimiento y expresaron sus conceptos de manera general, se puede decir, que están implicados o laboran principalmente en las áreas de educación física y deportiva. Aunque no se revela el tipo de investigación que han realizado, se considera que responden de acuerdo con algunas propuestas de desarrollo educativo y programas que han realizado o donde laboran. Se denotan algunos esfuerzos aislados de investigación que no han encontrado apoyos ni espacios que les permitan dedicar tiempo para producir y publicar. Se involucran implícitamente en la recreación y la motricidad dentro de la educación física; la mayoría de los encuestados desconocen el área de educación somática y la expresión corporal está olvidada completamente.

A continuación se analizan las respuestas de los encuestados donde se expresan los conceptos generales en cuanto a las *semejanzas y diferencias*; se transcriben íntegramente algunas de las respuestas para darle mayor peso a este análisis.

Semejanzas: las seis áreas conforman lo que llamamos cultura física y “tienen la finalidad de utilizar el cuerpo como vehículo de expresión y comunicación de ideas, acciones y sentimientos, a través del movimiento”. Su finalidad común es educar para la vida a través del movimiento, tratan de alcanzar sus propósitos por medio de métodos y técnicas hacia la búsqueda del desarrollo integral. *Cada área intenta desarrollar las potencialidades del ser humano, utilizando el cuerpo como medio de conocimiento, como unidad significativa y existencial para formar a personas integralmente.* Todas usan el cuerpo como medio para lograr sus propósitos; todas pueden vincularse entre sí; “todas y cada una de ellas se pueden educar y todas utilizan el movimiento para desarrollar ciertos aspectos del ser”. Las semejanzas serían que todas utilizan el movimiento, la actividad física y el ejercicio y van encaminadas a la salud corporal y la calidad de vida.

Diferencias: “La principal diferencia está en el objeto de estudio”, destacando que hay dificultades para identificar estas diferencias debido a la similitud de técnicas y métodos para abordarlas; *tienen objetivos y metas, que las hacen específicas*, quizá debido a que su punto focal es el cuerpo humano en movimiento; “la diferencia está en los métodos y técnicas para alcanzar

sus fines”, sin considerar al deporte, “las demás áreas buscan la eficiencia del saber hacer, en la correcta utilización del movimiento corporal para lograr un bienestar individual y social”. “La diferencia más notable es su grado de simplicidad o complejidad”, todas requieren de una planeación diferente. Estas áreas pretenden el desarrollo de la persona como ser humano significativo en este mundo, han impactado en pequeños núcleos, sus propósitos son ideales pero no han logrado enriquecer el concepto de cultura física en la sociedad.

Algunos de los encuestados conceptualizaron las áreas y establecieron una *diferencia o semejanza*. “La **educación física** abarca todas las demás, todas son posibles de desarrollarse dentro de la educación física por ser ésta 100% incluyente”. “La educación física y educación deportiva tienen su principal campo de acción en la escuela”. La educación física utiliza elementos del deporte, la recreación, la motricidad, la expresión corporal como medios propios para lograr sus fines”. “La educación física pretende colaborar en el desarrollo de las posibilidades de los individuos en su contexto sociocultural”.

Al hablar de **educación deportiva**, la mayoría de los encuestados se refiere al deporte competitivo propiamente y comentan que *el deporte marca clara diferencia entre las demás áreas*, ya que “desarrolla el concepto de competencia deportiva”. El deporte, a diferencia de las demás áreas, está “dirigido a la marginación corporal”; “implica rendimiento y selectividad”, “es el único que utiliza al cuerpo como objeto para lograr un producto o resultado final”.

El área del deporte es elitista, “automatiza a la persona y establece patrones de movimiento de altos niveles de exigencia para alcanzar resultados elevados de rendimiento corporal”.

Sólo dos personas hablan de la **motricidad** y la identifican “como la relación neuromuscular consciente, a través de la coordinación y movilidad corporal”.

A la **recreación** no se le da importancia como tal, porque está considerada como un medio de la educación física y es “la educación física la que utiliza el juego lúdico corporal”. A la **expresión corporal** también se le considera dentro de la educación física y la refiere “al movimiento como medio de comunicación”.

Sólo una persona menciona que la **educación somática** “por sus raíces puede ser la integración funcional del organismo”, sin embargo, la mayoría expresa que desconocen de qué se trata.

Sobre la investigación educativa en dichos campos

3) ¿Cómo percibe el avance de la investigación educativa en su campo de estudio o, en su caso, en los campos de la educación física, deportiva,

motricidad, somática, recreación y expresión corporal, en comparación con el resto de los campos educativos en su país y a nivel internacional?

A nivel nacional

Desafortunadamente, en México el nivel de investigación es muy bajo, la falta de recursos y de oportunidades hacen que estas áreas se vean relegadas en comparación con otros campos del ámbito educativo:

[...] una de las causas se debe a la poca importancia que le damos los propios educadores físicos, quienes somos los protagonistas principales. / Los educadores físicos poco a poco hemos perdido el carácter protagónico en todas las actividades de educación física, por apatía, desinterés, ignorancia y negligencia. / La investigación no es un campo desarrollado en el área de la educación física, las investigaciones que se realizan carecen de una metodología sólida y no hay una clara definición del tipo de investigación que aporte conocimientos o evidencias que permitan ir creciendo en los aportes de la educación física.

La investigación en educación física es escasa considerando la cantidad de profesores de en el área que existen en nuestro país:

En la estructura oficial de nuestro país no se cuentan con instancias de investigación, los docentes reciben información simplificada a manera de recetas. / Es insuficiente la calidad y cantidad de investigaciones. / Es incipiente y desorganizada debido a la poca seriedad que se le ha dado históricamente a estas áreas. / Son pocos los avances, se encuentra en un nivel básico, no se difunden los resultados de lo que se investiga y no se les pregunta a los docentes que trabajan en el campo laboral qué problemas enfrentan para considerarlo como tema de investigación. / No hay incentivos para los investigadores. / Estamos por debajo del índice, no existe ningún investigador en el SNI, los pocos que hay registrados son del área biomédica y éstos no realizan investigación educativa. / Desde mi punto de vista en educación física, como en otras áreas del quehacer de la investigación, sólo se ha estimulado recientemente; ha sido básicamente con la aparición de programas de superación profesional constituidos como estudios de especialidad, maestrías y doctorados y en grado mínimo cursos y diplomados.

Existe estructura y organización en instituciones de nivel superior para la realización de investigación en campos educativos diversos, “en nuestra

área sí hay investigadores universitarios y sí existe investigación pero no está difundida”.

Varios encuestados describieron que *el deporte es el que mayor avance cuantitativo presenta*, opinaron que es el área de mayor interés económico y éste recibe apoyo de instituciones, empresas y organizaciones deportivas que cuentan con recursos para hacer investigación. *En el deporte se involucran investigadores con otro perfil profesional (como médicos, psicólogos, fisiólogos, químicos, metodólogos, etc.)*. Además, existe el área de las ciencias del deporte, donde se contratan investigadores para realizar propiamente investigación, aunque ésta no sea educativa.

En las áreas de educación física, somática, recreación y expresión corporal sólo existen propuestas de desarrollo educativo, mas no investigación; existen algunos esfuerzos aislados que no han encontrado el espacio para publicar en nuestro país.

Nivel internacional

La mayor parte de los encuestados dicen desconocer si existe investigación, son pocos que hablaron de la producción de investigación en el extranjero y de manera muy general. Algunas citas textuales:

En el área de la motricidad existe mucha producción a nivel internacional sobre todo en el área psicofisiológica, poca en lo educativo. / Los europeos, norteamericanos, inclusive en Latinoamérica Argentina, Cuba, Brasil y Colombia tienen un gran avance en la investigación en el área / Creo que hay bastante investigación realizada en estos campos (por ejemplo: la American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD) y que ha sido, en cierta forma, información que nos ha servido para realizar la poca investigación en nuestro país.

Se denota un conocimiento que existe calidad y cantidad de desarrollo de la investigación, y siempre se compara diciendo que estamos atrasados, sin embargo se desconocen estas investigaciones argumentando: “que existen más organismos o sociedades en este campo pero todavía las desconocemos”.

Podemos concluir que a nivel internacional sí existe mucha producción en la investigación educativa, pero esto sucede debido a que existe apoyo de instituciones y universidades con estructura para tal propósito (se tienen contratados investigadores especializados en las áreas), se produce y publica con énfasis en el área de deporte, educación física y motricidad, en menor escala la recreación, somática y expresión corporal.

4) ¿Cuáles son las principales limitantes para el desarrollo de la investigación educativa en estos campos, en su país o a nivel internacional?

La formación docente es la principal limitante de los profesores de educación física para el desarrollo de la investigación: “carecemos de formación como investigadores, son pocas las personas que pueden combinar la docencia con la investigación”. Además, la falta de compromiso del mismo profesional de la educación física por su área, no hay interés ni motivación para la investigación educativa, hace falta capacitación para realizarla. “Los maestros que laboran en el área no están actualizados con la tecnología, la gran mayoría no tienen equipos de cómputo y no consultan internet”. “Esta falta de interés y de apoyos, los recursos limitados, la idiosincrasia, el bajo nivel cultural, las secuelas del neoliberalismo (si no es redituable económicamente no es atractivo)”, han provocado un rechazo a la investigación.

Las limitantes sociales que han impedido que se realice investigación en el área son: “La ausencia de políticas públicas, para reconocer la importancia de la cultura física, la falta de estructura orgánica del área de investigación en las direcciones estatales de educación física”. “La falta de cultura, visión y actualización de la autoridad de educación física para producir investigación, aunado a la falta de presupuestos y motivación para la creación de puestos de investigadores en el área”. Como consecuencia de lo anterior el miedo a descubrir o develar la realidad del trabajo que se realiza o “la simulación en el desarrollo de programas de educación física del sistema educativo y el bloqueo a iniciativas de investigación”. La SEP y las secretarías estatales de Educación no consideran a la investigación educativa como una estrategia para atender sus prioridades, ni siquiera a corto plazo. “En el CONACYT no se abren proyectos porque no existen líneas de investigación en estas áreas”. “No existen foros nacionales de producción de investigaciones. No existe difusión, ni publicación de investigación”.

Otra limitante importantísima es “la cultura nacional de no ser un pueblo lector, sin lectura no hay desarrollo de la investigación”. Los posgrados en el área han sido informativos y no han propiciado investigación, sólo una precaria investigación documental.

Una limitante más es la falta de claridad conceptual de estas áreas, “la definición del rumbo educativo de la educación física, la multiplicidad de instituciones dedicadas a la educación física y el deporte sin un consenso claro del campo de acción”, con una total falta de apoyo e interés por la investigación en nuestro país.

Y cerrando esta percepción, la falta de una evaluación formal de los procesos de enseñanza aprendizaje, “motivo por el cual no tenemos elementos

para concluir si la labor que realizamos es correcta o no”, debemos de apropiarnos de la evaluación para acceder a las metodologías de la investigación.

5) En caso de que tenga información acerca de si en otros países o regiones se han realizado estados de conocimiento en los temas que abarca el actual, le agradeceríamos ampliamente nos la proporcione.

La mayoría de los encuestados contestaron que desconocen si se ha realizado en otros países y no disponen de información, algunos no entienden a qué se refiere estado de conocimiento ni el contexto en que éste se realiza, inclusive se sorprenden que se esté realizando en México y esperan que la información de este instrumento sirva para fortalecer la investigación en nuestro país.

Cinco encuestados comentan que se han realizado en España, Portugal, Bélgica pero no tienen la información; sin embargo, dan algunos ejemplos de potencias deportivas como Estados Unidos, China o países socialistas que sí utilizan la investigación para mejorar sus condiciones laborales y calidad de vida. También comentan que en la red hay algunos sitios de información e investigación como Eric Digest, Human Kinetics, Aspher, pero es necesario pagar membresía para acceder a ellos.

6) En su país, ¿cómo percibe la formación de recursos humanos hacia la investigación educativa en los campos mencionados?

La formación de recursos humanos para la investigación es inconsistente, realmente no hay una formación específica ni tampoco la hay en forma concomitante como resultado de la formación profesional:

Más bien, es por interés personal y la formación se hace sobre la marcha / Según la OCDE, en México es pobre la formación de los profesores o entrenadores. [La mayoría coincide con esta opinión]: Muy pobre; incipiente en algunos rubros. / Muy limitada, carente y desalentadora. / No existe formación de recursos humanos / Las escuelas formadoras de docentes ofrecen muy pocas opciones al respecto y, en general, la preparación académica tiene una carga teórica excesiva pero, a pesar de ello, de la investigación se toca sólo lo necesario para cumplir con el proceso de titulación, no como una necesidad de actualización y preparación permanente.

Una opinión que puede ser causa y motivo de la falta de investigación es que se considera el nivel de investigación: “muy deficiente, ya que los do-

centes de nivel superior no investigan y esa falta de experiencia hace que no promueva en sus alumnos el gusto e interés por la investigación”; “los docentes de las escuelas formadoras desconocen los procesos de la investigación y, al no manejarlos, los excluyen de sus tareas educativas.

Se dice que “en el mercado laboral no existe apoyo para realizar investigación, y son escasas las universidades que se están preocupando por formar verdaderos profesionales en el área”.

Otro aspecto relevante que incide en el desaprovechamiento de potenciales investigadores, es que:

[...] los individuos que han realizado investigación para titularse de posgrados prefieren dedicarse a otras temáticas fuera del área, por dos razones: 1) los que asesoran los trabajos de investigación desconocen el campo de acción de los mismos, 2) es más fácil ser dirigido hacia un área más conocida o donde existe mayor difusión del conocimiento, que cuestionar o generar tu propio conocimiento.

Para finalizar, es importante destacar que hay dos encuestados que respondieron que es “buena, y siempre se estimula o invita a realizar investigación”. Y un solo participante opinó que “la formación de recursos humanos para la investigación es elevada”.

Como conclusión podemos decir que institucionalmente pocos han sido los esfuerzos por incentivar la investigación, un encuestado opina que “se convoca a concursos con un solo premio para un solo ganador y se dice que se estimuló, pero pocos se inscriben ante las escasas posibilidades de triunfo y/o reconocimiento”. En realidad con estos mecanismos económicamente baratos considero que no se estimula a realizar investigación”.

7) En su país, ¿cuál de los campos anteriores es el que más se ha desarrollado?

La mayoría de los encuestados dicen haberse desarrollado en el campo de la educación física, con 13 frecuencias, y al deporte a través del entrenamiento deportivo con 11. Otros 3 se han dedicado a la recreación y uno a las ciencias aplicadas al deporte en el área de psicología deportiva.

Considero que más que investigaciones han sido propuestas de trabajo y análisis críticos, ya que de los 25 encuestados sólo 3 presentaron un trabajo de titulación de maestría, los cuales fueron analizados con el instrumento de trabajo de este estado de conocimiento. No hubo otro tipo de trabajo, ni proyecto de investigación que se presentara hasta este momento.

Qué investigar en los temas estudiados

8) ¿Que problemas en su campo en especial, o en su caso los campos del estudio, consideraría usted como fundamentales a investigar desde la perspectiva socioeducativa?

La mayor parte de los problemas a investigar están englobados en el área de educación física y deporte, a continuación se anotan temas problemas que proponen investigar:

Educación física: La formación de maestros, la actualización y capacitación del docente; la evaluación en educación física: del proceso enseñanza-aprendizaje, del desempeño escolar del docente y del alumno en la clase de educación física y del programa de educación física; evaluar los logros y alcances en el desarrollo de habilidades en el niño por grado escolar; determinar pautas motrices por grado escolar para planear; la influencia e impacto de la educación física en la sociedad, donde cada vez hay menos activación física; la influencia de la educación física en el estilo de vida de niños, jóvenes y adultos; el porqué el profesor no educa o por qué no se han creado hábitos de actividad física saludable; por qué no hay programa de educación física en el nivel inicial y en educación física especial; la cultura física de los educadores físicos; cómo puede el profesor interpretar su realidad cotidiana en su contexto a través de la observación y el método etnográfico; la formación ético-valoral del docente; la participación-acción del docente en la conformación del contexto; enfoques metodológicos de la enseñanza y de la organización y administración de planes y programas.

Recreación: en qué se emplea el tiempo libre; perfiles de egreso.

Deporte: estudios generalizados del atleta (perfiles, estandarización de parámetros, aplicación de métodos y sus efectos); aplicación de tecnología en el deporte; los aspectos deportivos de las evaluaciones morfofuncionales.

9) Usted, ¿cómo se actualiza en su campo profesional o en estos campos?

Todos los encuestados contestaron que se actualizan por iniciativa personal y con recursos personales, asistiendo a congresos, foros, cursos, talleres y diplomados.

Algunos otros de manera autodidacta, documentándose, comparando información teórica con la práctica educativa, leyendo artículos de los últimos avances e innovaciones con respecto de la educación física, y otros con charlas con expertos en la materia.

Cinco de los encuestados se actualizan constantemente con lectura, círculos de estudio e interactuando en la red. Dos personas opinaron que también se actualizan “aprendiendo a jugar a la investigación en el quehacer cotidiano”. Cinco comentaron que, además de algunas acciones anteriores, también lo hacen estudiando una maestría.

10) Lo invitamos a agregar comentarios en relación con el estado actual de la investigación educativa mencionada, que no se le hayan preguntado.

Es triste percibir que a la mayoría de los docentes de educación física no nos interesa incursionar en nuestro ámbito, más allá de lo necesario para cumplir con los requerimientos de orden administrativo-institucional, sin embargo no puede dejar de reconocerse que también existen casos de docentes comprometidos, tenaces, perseverantes y preocupados al respecto, lo importante es sumarnos al esfuerzo de estos últimos y salir de la queja para entrar en la corresponsabilidad, el compromiso y la acción.

A diferencia de otras áreas del conocimiento, los profesionales de las áreas de la educación física, el deporte y la recreación no estamos formalmente organizados aunque han surgido algunas buenas intenciones que, desafortunadamente, los cambios en los gobiernos parecen haberlos limitado en su quehacer al grado de prácticamente desaparecerlos.

Considero que se han realizado investigaciones en todo el país, pero no se han difundido, algunas deben ser muy valiosas y pueden servir de base para otros trabajos: “Es necesario, urgente, construir un sitio en la red que permita conocer lo que se ha hecho, lo que se está haciendo en nuestro país y compartir ideas, experiencias y conocimientos”.

Asimismo, consideramos que este cuestionario puede integrar líneas de investigación y nuevas encuestas y preguntas como:

- ¿Si has hecho investigación, dónde quedan tus resultados o propuestas de cambio? o ¿qué descubriste?, ¿qué tipo de trabajo o propuesta se realizó para enriquecer el conocimiento mexicano de las áreas mencionadas?
- El nivel de compromiso de los estudiantes de posgrados hacia su área profesional, ¿sólo se estudia para tener documentos?
- ¿Existe reflexión crítica en los posgrados del área en México o en los trabajos de titulación?

Es importante que el resultado de esfuerzos de investigación encuentre un sitio donde publicar o difundir su trabajo.

Algunas propuestas:

- Formar y consolidar programas de postgrado en estas áreas
- Formar una alianza, sociedad u organización nacional con estas áreas. Gestión de recursos para la formación de recursos humanos en estas áreas (becas, fideicomisos).

Otros comentarios:

- Varios de los términos utilizados en la entrevista no son comunes en la bibliografía que utilizamos en México, como somática, motricidad y expresión corporal.
- Me interesaría conocer quién o quiénes son los encargados de valorar el estado actual de la investigación educativa y cada cuándo lo realizan.
- Extender la invitación a cada director de educación física o encargado de esta área en cada estado, así como al jefe de departamento de investigación que ellos tienen, para que se enteren de esta estadística. *Y ver la cara que pondrían.*
- La falta de compromiso de los docentes para realizar investigación pues ésta se hace en tiempo adicional al horario de trabajo.
- Falta un instituto mexicano de investigación en cultura física con programas recursos, líneas de investigación, seguimiento y evaluación.
- Integrar una comisión de investigación en cultura física donde se incluyan todas las instituciones que imparten carreras en el área.
- Involucrar a la iniciativa privada.

ENTREVISTAS A EXPERTOS DE LA ZONA CENTRO-OCCIDENTE DEL PAÍS

Hilde Eliazzer Aquino López

Introducción

El presente ejercicio de recuperación de la experiencia con respecto de la investigación educativa realizada en la región centro-occidente de México surge en el marco del segundo estado de conocimiento de la investigación educativa en México 1992-2004, en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física.

A través de la recuperación de las palabras de los propios sujetos que investigan, se reconstruyen las condiciones y factores presentes en la región centro-occidente y que condicionan el desarrollo de la investigación educativa en los campos citados.

Considero que conocer y valorar el estado de la investigación educativa, así como las condiciones en las que se está produciendo, sus avances y limitaciones, pueden percibirse desde diversos ángulos. El presente escrito se posiciona a partir del discurso de investigadores, formadores de investigadores y de estudiantes de nivel posgrado de la región centro-occidente de México.

Los instrumentos utilizados para recuperar su experiencia fueron la entrevista, el cuestionario y la encuesta. El criterio de selección de los sujetos que fueron entrevistados fue que hubieran realizado investigaciones en los campos mencionados y que estuvieran interesados en participar, ya que nos encontramos con que algunos no contaban con el tiempo disponible o con las condiciones necesarias para dar una entrevista. En contraparte, algunos de los entrevistados ampliaron su participación a varias sesiones.

Se entrevistaron a 5 investigadores, 2 de ellos que además son directivos de escuelas formadoras de licenciados en educación física en Jalisco. Se aclara que en las entrevistas se intencionaron las preguntas a la investigación educativa realizada en los 7 campos del estudio.

RESÚMENES CURRICULARES DE LOS ENTREVISTADOS

Martín Francisco González Villalobos	Licenciado en Cultura física y deportes, por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Educación física, por la ESEF-Jalisco. Coordinador de carrera, de la licenciatura en Cultura física y deportes de la Universidad de Guadalajara
César Santoyo Muños	Maestro en Administración educativa. Doctorado en Educación. Profesor-investigador de la ESEF-Jalisco y de otras instituciones de educación
Rubiela Arboleda Gómez	Licenciada en Educación física y en Antropología. Maestra en Problemas sociales contemporáneos, por la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Doctora en Estudios científicos sociales por el ITESO, Guadalajara, México. Líneas de investigación: cultura corporal y gestación y motricidad. Coautora de 10 libros.
Ana Isabel Díaz Villanueva	Maestra en Ciencias sociales y en Metodología de la Enseñanza. Profesora de Sociología del Deporte, Filosofía y Antropología del Deporte para la carrera de Cultura física y deportes.
Carlos Javier Prado Mendoza	Maestro en Educación física. Director de la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco.

María Luisa Gómez García	Licenciada en Letras hispánicas. Maestra en Ciencias de la educación. Doctorado en Educación en el programa interinstitucional LaSalle-ISIDM-CIPS-UPN. Profesora en el Departamento de Letras del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Profesora Investigadora del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
Socorro Martín del Campo Ramírez	Carrera de Pintura en la Escuela de Artes Plásticas y licenciatura en Psicología. Maestría en Ciencias de la educación y en Didáctica de las artes.

Una vez realizadas las entrevistas personalmente, como instrumento complementario se trabajó un cuestionario virtual a investigadores y estudiantes de posgrado de la región que incursionan en estos campos, aplicado con la mediación del internet.

Las categorías y subcategorías que emergieron a partir de los discursos analizados y en las que se abunda más adelante, fueron las siguientes:

- La formación para la investigación educativa en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física
 - Experiencias de formación para la investigación
 - Estrategias para la formación
 - Condiciones en que laboran los docentes
 - El posgrado en estos campos
 - Actualización de los investigadores
- Avances en la investigación educativa en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física
 - Las investigaciones realizadas por los investigadores en los campos citados
- Las principales limitantes para el desarrollo de la investigación educativa en los campos del estudio
- Formas de enfrentar las limitantes
- Problemas para investigar en estos campos desde la perspectiva socioeducativa.

Formación para la investigación educativa en los campos de corporeidad, movimiento y educación física

Los investigadores enfatizan que la investigación en América Latina se ha visto como algo inaccesible; en tal sentido se ha avanzado al tratar de quitar

ese velo o mito e introducirla en los currícula de las instituciones de pregrado o licenciatura. En algunos países, como Colombia, se le da continuidad a este proceso a lo largo de la carrera. Sin embargo, en el estado de Jalisco, en los planes curriculares de las licenciaturas en educación física en los programas anteriores al año 2002, se podían encontrar de una a cuatro materias de formación para la investigación distribuidas a lo largo de toda la licenciatura. Estas materias se encontraban aisladas, sin articulación vertical u horizontal dentro del mapa curricular. Se puede afirmar que su presencia responde más a un “producto del esfuerzo e interés de algunos cuantos, que del resultado de políticas y lineamientos institucionales”. Además otra preocupación de los directivos es que no se ha logrado despertar en los propios estudiantes el interés por los cursos de investigación ya que se ha observado que no se inscriben cuando éstos tienen el carácter de opcionales.

En algunas regiones del país, las licenciaturas se han tratado de apoyar en el proceso de formación para la investigación, incluyendo un semestre de taller extra, pensando en la elaboración del documento recepcional como prioridad. Pese a lo anterior, en otros estados de la República Mexicana existen algunas instituciones que enfatizan sus esfuerzos en la formación para la investigación de sus egresados tales como: las universidades de Chihuahua, Autónoma de Nuevo León, Del Carmen y Regional Miguel Hidalgo.

Se enfatiza que en la actual currícula de los licenciados en educación física se orienta a la reflexión sobre la práctica desarrollada en un grupo de educación básica, Carlos Prado afirma que “Entonces estamos sujetos al trabajo de los muchachos directamente en las escuelas”

Se puede afirmar que se valora la investigación como instrumento para la profesionalización de la práctica. Se privilegia la investigación empírica focalizada en la intervención y la solución de problemas, dichos productos son congruentes con las opciones de titulación que han estado vigentes durante los últimos años en las instituciones formadoras de licenciados en educación física.

La complejidad de la práctica que desarrolla el profesor, sea de educación “regular” o física, le lleva a una constante toma de decisiones sobre aspectos que, por su inmediatez, no le posibilitan dejarlo para más tarde. Por lo que se comprende que, en forma natural, el pensamiento de los docentes enfatice la práctica, percibiendo la investigación como el aspecto a privilegiar. Sin embargo la tendencia de la currícula sesga la selección del tipo de investigaciones que el egresado de estas instituciones tendrá que realizar. Selección que, a su vez, condiciona el perfil de egreso y limita la formación para la investigación.

Experiencias de formación para la investigación

Docentes y estudiantes de licenciatura y posgrado narran sus experiencias al formarse como licenciados en educación física o al ingresar a un posgrado y realizar investigación en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física.

Licenciatura

Los docentes y asesores investigadores coinciden al señalar que en los programas de licenciatura en los campos citados no se les motiva para que desarrollen investigación. La preocupación va hacia la profesionalización de la práctica, se priorizan los aspectos prácticos y queda en un nivel secundario la discusión y la elaboración conceptual.

Tanto investigadores como administrativos expresan su extrañeza al constatar en los alumnos falta de interés en inscribirse en cursos que los formarían en investigación, sobre todo cuando están al tanto de que las personas que los impartirían están preparadas en el tema y metodología. Afirman que hay escasa valoración por apreciar los esfuerzos que realizan las instituciones para formarlos en investigación y que la solución que han encontrado en algunas ocasiones ha sido aumentar la promoción para interesar al alumnado.

Posgrado

Los estudiantes que ingresan a los programas de maestría y doctorado con investigaciones en este tema narran las principales limitantes a las que se enfrentan: la escasez de programas que les lleva a desplazarse a otras regiones para así cursarlo, además de que en su mayoría los estudiantes continúan laborando; es decir, no son estudiantes de tiempo completo:

Fue difícil el primer año de maestría en Guadalajara por el desplazamiento que hacía cada semana desde Jerez, Zacatecas, el segundo año estuvo bien, puesto que se me otorgó una beca comisión. En el doctorado también fue difícil puesto que lo hice trabajando en clase directa en tres escuelas primarias, con tiempo completo, por lo que el tiempo que me quedaba para realizar los trabajos era muy poco y además el cansancio después de atender más de siete grupos diarios no permitía que estuviera al 100 por ciento (Gabriela Teresa Félix).

Otros alumnos han experimentado escaso apoyo de las autoridades laborales para cursar el posgrado, la falta de tutores dispuestos a apoyarlos, la resistencia de compañeros ante su objeto de estudio por considerarlo “de segunda” o “poco serio” que reflejan la desvalorización que subsiste entre algunos académicos e investigadores.

En el terreno metodológico indican: “la incompreensión de la necesidad de investigar para construir y reconstruir conocimiento a partir de las actividades cotidianas” (Sergio Ángel Rebolledo), y que no hay suficiente bibliografía.

Para una investigadora, la doctora Verónica Ortiz Lefort, alguna de las condiciones que explican la escasa presencia y la permanencia de estudiantes de posgrado que incursionen en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física son:

[...] no existe una tradición de investigación en estas áreas, existen pocos grupos de investigadores que puedan dar cobijo a los pocos alumnos interesados en ello. Son pocas las redes de investigadores en nuestra región y país. Pero, sobre todo, no hay presupuestos para realizarlo.

1. Que en su formación profesional (escuela normal o departamento universitario) ha recibido indicaciones explícitas o implícitas de que la investigación puede tomar un papel secundario.
2. Que el medio en que se mueve no promueve o no reconoce como valiosas las investigaciones y sus hallazgos.
3. Que por las razones anteriores no hay muchos maestros y doctores que puedan motivar y acompañar a los estudiantes de posgrado y por lo general estén hasta cierto punto “aislados”, sin cuerpos académicos que sean foros de discusión y socialización de los intereses de investigación.
4. También se aprecia que la investigación en esta área no está fuertemente articulada o conectada de manera interdisciplinaria con otros investigadores del área de la salud o de la artes.
5. Quizá también se deba a que esta línea de investigación es relativamente joven en nuestra ciudad, nuestro estado y que por tal motivo apenas se están construyendo las plataformas básicas para desarrollar investigación novedosa, que sea reconocida en el medio.

Acerca de las estrategias que se utilizan en la formación para la investigación, la doctora Rubiela Arboleda considera que “La pregunta resulta un factor clave”.

Estas experiencias formativas evidencian el sitio que ocupa el campo disciplinar de la educación física⁹¹ frente a las otras disciplinas, en la lucha entre campos legitimados socialmente, el primero se encuentra en desventaja. Dicha situación se agrava si toma en cuenta que la propia investigación no ha sido considerada por las instancias administrativo-económicas como un espacio valioso que posibilite una transformación de fondo en las instituciones educativas.

Condiciones en que laboran los docentes

Los entrevistados coinciden al describir las situaciones laborales de los docentes que imparten las asignaturas relacionadas con la investigación, o que asesoran a los estudiantes, en que un alto porcentaje de ellos tienen una formación inicial que corresponde a otros campos o disciplinas y sólo en un segundo momento formativo se han especializado en alguno(s) de los campos de la corporeidad, movimiento o educación física.

La mayoría de los docentes no tienen plaza de tiempo completo sino que son profesores con pocas horas en la institución, lo que repercute en que no haya permanencia en las actividades que realiza. Otra implicación es que no realicen investigación en y para la institución formadora.

No hay formación para tutores que les posibilite el desarrollar competencias para acompañar y promover la formación del asesorado en la investigación.

[...] los estudiantes le echan la culpa al tutor y luego los tutores nos juntamos y le echan la culpa al estudiante, entonces es un vaivén así medio extraño de que quién es el culpable y, mientras tanto van pasando los meses, los meses y cuando llegamos ya no hay nada ¿no? (Ana Isabel Díaz).

El papel del tutor ha cobrado importancia en los últimos años en diversos programas de formación desde el nivel medio superior hasta los posgrados. Generalmente se considera tutor (UNAM) al profesor-investigador que acompaña, dirige y orienta al estudiante en la elaboración de su trabajo de titulación o graduación. El proceso a lo largo del que se lleva a cabo esta función varía en periodos que oscilan entre seis meses y un año. Sin embargo,

⁹¹ Al hablar del campo disciplinar de la educación física se hace mención a los siete campos que abarca el segundo estado de conocimiento, en cuyo marco se inscribe este trabajo; la educación física, la deportiva, la somática, la motricidad, la recreación, la expresión corporal y la educación para la salud

es evidente que dicha definición y la operación de sus funciones resulta poco clara y, que las condiciones de trabajo vigentes, requieren que el docente-tutor cuente con una infraestructura laboral que le posibilite el acompañamiento al alumno asesorado, lo que se ve limitado ante el escaso número de horas que tienen como base la mayoría de los docentes.

El posgrado en estos campos

Los entrevistados narran la experiencia del posgrado en educación física en la ESEF Jalisco. La maestría surge en 1996, hubo cuatro generaciones, con 99 egresados, de los que se han titulado 35. Las líneas terminales eran administración, kinesiología y pedagogía y la meta formar “cuadros profesionalizantes” en estos campos. Había un currículum rígido en un programa escolarizado. Se cerró el posgrado ante una solicitud de la Secretaría de Educación para que actualizara su currícula y se esperaba reabrir desde septiembre de 2005. Ya que los trámites han finalizado, la nueva currícula es más flexible y cuenta con una definición orientada al área pedagógica e investigación. Las tesis terminadas se han dirigido principalmente a las áreas de pedagogía y de administración.

En la licenciatura de Cultura Física, Deporte y Recreación (LCFDyR) de la Universidad de Guadalajara también se han realizado intentos por abrir un posgrado en educación física sin que hasta la fecha se haya logrado concretar estos esfuerzos.

Gradualmente se ha hecho evidente la necesidad de flexibilizar los currícula de las instituciones formadoras, para así lograr una formación que posibilite a los estudiantes transferirse a otras instituciones similares, si sus condiciones de vida así se lo demandan.

Actualización de los investigadores

Los investigadores entrevistados mencionan las siguientes estrategias para actualizarse: lectura constante; búsquedas por internet de documentos de investigación en los campos relacionados con la educación física; asistencia a congresos; participación en certámenes, foros nacionales e internacionales; e intercambio de materiales con investigadores de universidades nacionales y extranjeras.

Otra forma de actualizarse es escribir libros en coautoría participando en grupos interdisciplinarios y transdisciplinarios de investigación, ya que ambos procesos obligan al investigador a posicionarse y discutir con los colegas para defender su propia postura. En ese sentido la doctora Arboleda expresa:

[...] porque no es nada fácil estar en grupos como Neurociencias o Bioantropología y que te respeten y, sobre todo, respeten a la educación física; estar en investigaciones en otras áreas y que logres tener un espacio como en Nutrición o en sociales, o participar en la construcción de currículos de otras áreas como Medicina, eso es confrontador [...] Nada actualiza tanto como la construcción del campo académico, en términos de Bourdieu, la disputa por el territorio intelectual en el área, esa pugna por los saberes y tu espacio en ese saber.

Todos los entrevistados hacen mención de procesos personales de estudio de diplomados y posgrados, no refieren programas de actualización promovidos por las instancias donde laboran. Dicha situación puede tomarse como una evidencia de la falta de estructura material para promover la investigación.

Avances en la investigación educativa en estos campos

Las áreas privilegiadas para hacer investigación son aquellas que tradicionalmente han sido legitimadas: investigación de las ciencias aplicadas a la actividad física y el deporte; (biomédicas), los estudios de genética, de morfología de fisiología (lesiones deportivas, rodilla o tobillo), problemas antropométricos y de obesidad y las investigaciones aplicadas a la ciencia y la tecnología. Al respecto, el maestro Carlos Javier Prado explicita:

[...] en los últimos cinco años la cultura deportiva ha sido como una política de estado, el apoyar el deporte infantil, el deporte juvenil y precisamente por eso Jalisco desde hace cinco años es campeón nacional en la olimpiada, ¿qué han hecho? Se le ha dado más importancia al deporte que a la educación física, no tenemos el recurso que se le aplica al deporte comparativo con las clases de educación física, la cobertura que se tiene según tengo información en la dirección de educación física es de 35-40 por ciento de todas las escuelas de educación básica está muy baja, mucho muy baja.

Gradualmente se ha empezado a utilizar el paradigma cualitativo, los enfoques interpretativos y las historias de vida. Se inicia la indagación respecto de los significados que asignan los docentes a su práctica, la construcción de su autoconcepto. Las investigaciones cuali-cuantitativas son todavía más escasas.

Con respecto a las investigaciones que se realizan en Jalisco, el maestro Martín González comenta:

[...] A nivel nacional, si separamos Jalisco con otros estados, yo creo que nos llevan ventaja, cuando menos en cuanto a la cantidad de publicaciones, reportes, de investigación de participaciones de eventos científicos; en ese sentido yo creo que sí hay otras carreras más viejas, Chihuahua, Veracruz, Nuevo León, que en ese sentido nos llevan ventaja, pero el grueso de la producción científica en nuestro país no llega ni a ese concepto. Y sobre todo el énfasis que se le ha dado a la investigación es casi técnica y biológica, es decir, menos educativa para mí o bueno o muy parcial de lo educativo los aspectos técnicos de la educación los aspectos biológicos de la educación física a eso me refiero, no que no tengan que ver con la educación física o que no tengan que ver con aspectos educativos en general.

A nivel internacional la investigación educativa ha presentado un avance significativo, principalmente en los países desarrollados. En cuanto a los países hispanos, sin lugar a dudas España ha despuntado, principalmente a partir de la década de los noventa. En América Latina se ha desarrollado en Argentina, Colombia, Cuba y Chile. La doctora Arboleda describe el siguiente panorama en Colombia:

[...] ha habido un movimiento importante de la educación física, particularmente en la Universidad Antioquia, en Medellín, hay un trabajo investigativo grande y una gran pasión por la educación; digamos que si la educación física tiene escuelas que la orientan: la escuela deportivista, o la escuela de la salud, o la escuela lúdica [...] la educación física es más vista como un dispositivo para construir sociedad, somos muchos los que trabajamos en investigación. En este terreno, como hay una pasión... por la pedagogía, hay mucha inclinación hacia eso, hay una línea de investigación, así como hay la de *cultura somática*—allá todavía se llama así— hay un línea que es *calidad de la educación física*, una línea fuerte. La investigación también se ha trabajado en Manizales, que es en el departamento de Caldas, igual en Neiva hay un trabajo muy serio. Yo diría que el estado del arte de una investigación en educación física en Colombia es amplio y denso; una vez hice un sondeo muy rápido en las universidades más importantes y también pude clasificar por escuelas, por ejemplo en Cali, en el Valle, trabajan más la del entrenamiento, toda esta corriente y la de la medicalización de la educación física, no creo que ésa sea la palabra, pero como es bien sabido... con la medicina hay alianzas, y es una corriente bastante positivista y de enfoques taxativos y organicistas; pero hay esa línea. En Bogotá y en Medellín son más de tendencia pedagógica.

Es interesante observar la transformación en las tendencias metodológicas con las que se realiza la investigación educativa, el cambio paradigmático

de un enfoque cuantitativo a la conformación de un espacio para el cualitativo y el tránsito del acento ubicado en el ámbito biomédico al campo sociocultural.

El tipo de investigaciones y el campo en que se realizará, está condicionado por el factor económico, puesto que se asignan recursos a las investigaciones que a su vez más ganancias económicas van a proporcionar.

El número de investigaciones realizadas en otros países contrasta con la escasa producción y apoyos que se asignan en México a las realizadas en estos campos; dicho apoyo se puede tomar como la evidencia del valor que se les da.

Investigaciones realizadas por los investigadores y estudiantes de posgrado

Las investigaciones que puntualizaron los entrevistados fueron en el área de motricidad y de la cultura corporal y de la educación física.

Los temas enunciados se refirieron a: los aspectos sociales del deporte; prácticas culturales de la población en el deporte actual; procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera de ECFyD en la unidad de aprendizaje de sociología del deporte; perspectiva de género en la educación física en primaria; evaluación de educación física en preescolar; formación del docente en la ECFyD; cultura profesional del docente de educación física y el mercado laboral para los egresados de la ECFyD; educación física en personas de la tercera edad; precedentes teóricos, prácticos y metodológicos de la psicología del deporte en el Departamento de Cultura Física y Deportes de la UdeG; y principales problemas emocionales del deportista de alto rendimiento. La maestra Ana Isabel Díaz asegura que “empezamos a voltear más las personas que nos dedicamos a esto también a investigaciones de otra índole más cultural más social y no tan eficientista”.

Por ejemplo, en Colombia, se tratan temas como la motricidad de gestantes, la cultura corporal de la gestante, la cultura corporal en la escuela, los adolescentes frente a su cultura corporal.

Sin embargo los entrevistados coinciden en que algunas de las investigaciones no siempre reúnen las condiciones de validez y confiabilidad para denominarlas científicas.

Principales limitantes para el desarrollo de la investigación educativa en los campos del estudio

Los entrevistados consideran que los factores que inciden prioritariamente en que se realice investigación son las siguientes condiciones: en México la

investigación educativa en los campos relacionados con la educación física no se han visto como una prioridad, existe una clara desvalorización de la misma vista por otras comunidades académicas, devaluación de la que los propios investigadores de estos campos han sido cómplices. El maestro Martín González afirma:

[...] los profesionales de estas áreas seríamos realmente los responsables de este estado de abandono del interés. No tenemos una tradición académica en nuestras áreas y la investigación no escapa de esto. Aunque existen intentos loables principalmente de algunas universidades o escuelas de educación física, el desarrollo es incipiente. Tan fácil como observar la cantidad de publicaciones y congresos que tenemos a lo largo del país, así como la escasez de programas de posgrado según lo que conozco al respecto, sólo unas cuatro universidades tienen maestría, y dos cuentan con doctorado.

Como consecuencia de esta desvalorización ante los ámbitos académicos, administrativos y sociales las acciones en que se concreta son:

- las instituciones educativas no cuentan con infraestructura material para hacer investigación;
- no hay con espacios destinados para la investigación;
- no se asigna presupuesto para realizar investigaciones;
- no hay plazas de tiempo completo para los investigadores.

Dichas condiciones limitan el tiempo y las oportunidades para realizar investigación a los docentes e investigadores de tiempos parciales que necesitan cubrir cargas horarias en diferentes instituciones, además de financiar de su propio bolsillo las investigaciones que realiza.

- No existe vinculación entre el departamento de investigación y los docentes. Esta condición produce desconfianza (por parte de los profesores) en que la investigación pueda ayudar a resolver los problemas de la práctica.
- Existen pocos programas de posgrado en estos campos. La falta de formación para la investigación en estos campos repercute en que los investigadores frecuentemente asumen un papel de reproductores de teorías, de métodos, sin innovar o generar sus propios conocimientos. Se mitifica la investigación, por lo que se deja su generación a “expertos científicos”, en contraste las exigencias de las universidades y otras

instituciones educativas para otorgar presupuesto es que los investigadores tengan un posgrado de preferencia doctorado, publicaciones, una alta eficiencia terminal.

La doctora Arboleda clasifica las dificultades para realizar investigación en América Latina; en un *nivel general*, se percibe que en las instituciones educativas no hay dinero para realizarla, se debe competir con otros investigadores para recibir recursos económicos y materiales; en el *nivel particular*, en el campo de la educación física, es el estatus disciplinar el que no permite concursar en igualdad de condiciones con otros campos más legitimados, pues la educación física goza de menos prestigio en los espacios académicos y, ante la opción de apoyar una investigación en las ciencias básicas o una en educación física, se privilegia la primera. A nivel específico existen otros problemas que son pertinentes a cada objeto de estudio, pues demandará adaptaciones o aparecerán obstáculos que no se habían calculado.

Formas de enfrentar las limitantes

Existe un punto de vista coincidente entre los investigadores para hacer frente a las dificultades anteriormente mencionadas, el cual se puede resumir en las palabras de la doctora Rubiela Arboleda

[...] la balanza se inclina más hacia una investigación en las ciencias básicas que frente a una en educación física, ese es un dolor de cabeza que la única manera que hay de mitigarlo es investigando, buscando resultados y mostrando investigación, no hay otra manera. Nosotros, en la línea de investigación cultura somática, a la que sigo perteneciendo, acabamos de recibir un reconocimiento de la institución más importante del país en ciencia y tecnología, Colciencias, que es, digamos, la instancia financiadora y reguladora de la investigación en Colombia, y nos acaba de hacer un reconocimiento, creo que los de Medellín, y tal vez los de Manizales, somos de los pocos de educación física que recibimos un reconocimiento, que sólo recibía neurociencias u otras disciplinas de esa tesitura, pero, ¿cómo se logró?, pues como decimos: picando piedra, arañando, peleando, trabajando con las uñas, aportando de nuestro propio bolsillo; pero es una realidad nuestra, y yo creo que mal haríamos en quedarnos llorando, ¿no? Lo que creo o, mejor, estoy convencida, es que el respeto a la educación física y al educador físico, sólo se puede lograr construyéndolo; el respeto no se pide, se gana, en la medida en que lo ganemos, siendo muy buenos, lo vamos a tener, es decir, lo bueno se reconoce [...] lo que habla bien de uno y de un grupo es un buen trabajo.

Problemas para investigar en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física

Los investigadores sugieren los siguientes problemas a investigar: el modelo de ciudadano que se está construyendo desde el sistema educativo y desde la educación física; el modelo y la corriente pedagógica que trabaja el educador físico; la construcción de la perspectiva de género desde la escuela y desde la educación física; la teoría y desarrollo curricular en educación física; los modelos de formación inicial de los profesores; la cultura profesional, las representaciones sociales del profesor de educación física, los estilos de gestión y supervisión escolar en educación física; las tendencias curriculares de la educación física en los distintos niveles escolares a través de las diferentes etapas de desarrollo de la educación pública; las políticas de gobierno en torno a la educación física, salud y calidad de vida; los problemas de disciplina en la clase de educación física; las creencias de los profesores respecto de los métodos de enseñanza y estrategias didácticas; la valoración social de la profesión: las concepciones de la educación física de los niños, los profesores y los padres de familia; los mitos presentes en la práctica de la educación física; la formación de los docentes de educación física a nivel superior, y el impacto que tiene la educación física en la sociedad.

Cierre

Estamos al inicio del siglo XXI y tanto en el mundo como en nuestro país nos encontramos ante una serie de transformaciones en los ámbitos biológico, social, económico y político, que hacen necesario un reposicionamiento de los diferentes sectores que conforman la sociedad para hacer frente a las crisis que estamos viviendo. La investigación educativa se convierte en un instrumento privilegiado y necesario para la formación; a partir de la recuperación de las palabras de los investigadores podemos afirmar que:

- la investigación en el campo disciplinar de la educación física existe en la región centro-occidente;
- está en gradual y constante transformación (lo que denota su vigencia);
- enfrenta una serie de retos como la conformación de estructuras materiales que posibiliten su permanencia y evolución;

- es evidente la deslegitimación que aún enfrenta la investigación educativa en este campo disciplinar y es necesario su reposicionamiento a partir del trabajo constante y sostenido de los investigadores;
- se requiere una toma de conciencia de los propios investigadores y docentes del área, que posibilite un diálogo y la construcción de estrategias de vinculación entre los campos docente-investigación; y
- otro aspecto de concientización será el develar los mecanismos que llevan al investigador a ser cómplice inconsciente de la desvalorización de este campo disciplinar.

Bibliografía

- Moreno Bayardo, M. G. (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*, textos educar, Guadalajara: Educación Jalisco.
- Eisenberg Wieder, R. *et al* (2004). *Manual para aplicar la guía o instrumento de análisis para realizar el estado del conocimiento sobre la investigación educativa en México en educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación y expresión corporal 1992-2004*, México: UNAM.
- Pérez Gómez, A. *et al*. (1999). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, España: Akal.
- SEP, *Plan de estudios 2002. Licenciatura en educación física, programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales*.

ENTREVISTAS A EXPERTOS DEL CENTRO DEL PAÍS Y EXTRANJEROS

Rose Eisenberg Wieder

Con el fin de explorar a mayor profundidad y de manera directa aspectos conceptuales diferenciales y comunes entre los temas estudiados, ahondar en las razones que explicarían la precaria investigación en dichos campos, así como temas de vanguardia a investigar, entrevistamos a reconocidos autores, nacionales y extranjeros, en dichos campos, aprovechando salidas a congresos fuera del país.

Cabe recordar que en el primer tomo aparecen resultados de otras entrevistas a expertos, realizadas para conocer las razones de la precaria presencia de revistas de investigación especializadas en los temas estudiados (Luis Felipe Brito y Abraham Ferreiro), axial para conocer el origen formal de la enseñanza de la expresión corporal (Eréndira Bringas), así

como los inicios en México de la investigación en general y en especial la investigación educativa en los campos que se analizan en este estudio.

Las preguntas realizadas a los expertos en este caso fueron: *a)* cuáles considera que son las diferencias o semejanzas entre la educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación y expresión corporal; *b)* cuáles serían las razones de la precaria práctica y productos de la investigación educativa en México de estos campos estudiados, así como sus posibles causas; y *c)* qué recomienda investigar en los mismos.

Tal como se muestra en la siguiente tabla, entrevistamos a 15 autores, nueve de México, tres de Argentina y tres de Europa.

RESÚMENES CURRICULARES DE LOS ENTREVISTADOS

Mexicanos

Arturo Guerrero Soto	Profesor y licenciado en Educación física, maestro en Pedagogía y doctor en Ciencias de la educación. Jefe de sector en Educación Física en el Sistema Educativo en Baja California. Coordinador de la zona norte del presente estado de conocimiento.
Blanca Estela Zardel Jacobo Cupich	Psicóloga, maestra en Educación y en Estudios psicoanalíticos, con diversos diplomados relacionados con la educación especial. Ha organizado diversos encuentros sobre integración educativa a nivel nacional e internacional, es presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa de la UNAM. Participó en la investigación sobre el estado de conocimiento de educación especial, organizada de 1990-2000, por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
Hilde Eliazer Aquino López	Investigadora en educación del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio en Jalisco. Docente en la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco. Coordinadora de la zona centro occidente del presente estado de conocimiento.
Juan Luis Álvarez-Gayou	Médico psiquiatra. Fundador y director del Instituto Mexicano de Sexología. Autor de múltiples publicaciones en el tema y candidato a doctor en Educación superior.
Luis Felipe Brito	Subsecretario de Educación Física del Distrito Federal.
Macario Molina Ramírez	Profesor y licenciado en Educación física; licenciado en Antropología en la Escuela Nacional de Antropología; maestro en Educación superior de la UNAM. Especialización en terapia psicoanalítica y director de la Escuela Superior de Educación Física del DF.

María de la Luz Torres Hernández	Profesora en educación física; licenciada y maestra en Sociología, y doctora en Pedagogía por la UNAM. Miembro del Consejo del Doctorado en Pedagogía de la UNAM, ENEP-Aragón y subdirectora académica de la Escuela Superior de Educación Física.
Miguel Ángel Dávila Sosa	Licenciado en educación física; maestro en Educación y medios de la Universidad Pedagógica Nacional. En la ESEF es miembro de la Comisión de Posgrado de 1997 a la fecha; coordinador y profesor académico del posgrado.
Marilupe Campero	Fisioterapeuta con especialidad en neurodesarrollo. Entrenadora profesional en el Método Feldenkrais (MF) de educación somática. Coordina el entrenamiento profesional en el MF en la Universidad de Colima, México.
Mirta Blostein	Bailarina, coreógrafa, licenciada en educación artística, profesora en expresión corporal. Maestra en Psicología social de grupos e instituciones, por la UAM-X. Maestra de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea del INBA-Conaculta. Crea y dirige el Centro de Estudios Corporales y Creatividad, del cual han egresado dos generaciones de coordinadores en expresión corporal. Ha publicado en las revistas <i>Zona de Danza</i> y <i>Fem.</i>

Argentinos

Alicia Esther Grasso	Licenciada en Actividad física y deporte; profesora y maestra nacional de educación física en Buenos Aires y maestra normal nacional por la Escuela de Enseñanza Media núm. 2 de Provincia de la Buenos Aires. Investigadora en corporeidad y educación física.
Jorge Roberto Gómez	Licenciado en Actividad física; director de la Facultad de Educación Física y Deporte de la Universidad de Flores, docente en educación física y deporte escolar, y en Fundamentos del deporte para todos y Teoría de la cultura física. Integrante del equipo de capacitación docente de la Dirección de Educación Física de Secretaría de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Decano de la Facultad de Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Flores, desde 1995.
Víctor Pavía	Pedagogo, profesor de educación física; director de Campamentos Educativos y Colonias de Vacaciones; docente-investigador del sistema educativo formal en Argentina. Coordinó el proyecto de Educación para y en el tiempo libre con adolescentes, de la Fundación Banco Provincia de Neuquén. Integra la “Formación de formadores para el desarrollo de actividades no-formales con adolescentes”, auspiciado por UNESCO.

(continúa)

Europeos

- Barbara Pieper (Alemania) Socióloga, investigadora en la Universidad de Munich (1971-1986), practicante del método Feldenkrais de educación somática desde 1989. Entrenadora asistente en el MF desde 1999 y coeditora de *Feldenkrais, Journal für somatisches Lernen*. Miembro de la mesa directiva y responsable de investigación educativa de la Federación Internacional del Método Feldenkrais de 2002 a 2006.
- Daniel Clenin (Suiza) Actor y practicante del MF en Berna desde 1987. Miembro de la IFF Board de 1998 a 2006, en el Comité Académico, el cual ha desarrollado desde su inicio. Responsable de investigación educativa de la Federación Internacional del Método Feldenkrais.
- Pierre Parlebas (Francia) Profesor de educación física, sociólogo, psicólogo, lingüista. Dirigió durante 20 años el Instituto Nacional del Deporte en Francia, actual responsable del Laboratorio de Juegos Deportivos y Ciencias de la Acción Motriz. Decano de la Facultad de Sociología de la Sorbona en París. Entre sus publicaciones traducidas se encuentran: “Elementos de sociología del deporte” y “Léxico comentado en ciencias de la acción motriz”. Introduce en el campo de la educación física los conceptos de acción motriz, sociomotricidad y etnomotricidad, a partir de los cuales caracteriza la significación de las prácticas motrices y su uso particular por los grupos sociales.

A continuación presentamos algunos de sus discursos, organizados en las siguientes grandes categorías encontradas: *a)* aspectos conceptuales diferenciales, *b)* docencia y formación docente, *c)* situación de la investigación en general y en especial la educativa en dichos campos (perspectivas nacional y extranjera), *d)* qué y cómo investigar actualmente en dichos campos, y *e)* algunas sugerencias a investigar.

Aspectos conceptuales diferenciales*En educación física y deporte*

LUIS FELIPE BRITO:

La educación física es esta práctica educativa *de intervención pedagógica*, que debería reivindicar la emancipación de la motricidad de las personas en lo escolar. La expresión de la motricidad sería la expresión de esta manera de ser. No obstante, hay límites. La *educación física* se debe encargar de una *motricidad abierta*, mientras que el *deporte* se encarga de una *motricidad cerrada*

[pero los] límites entre la educación física y el deporte son muy sutiles. El deporte no le robó a la educación física contenidos. Se le entregó enterita. La *educación física* busca la expresión de las personas a través de la motricidad y el *deporte* busca el rendimiento, la especialización; la *educación física* se encarga de canalizar intereses como la exploración corporal, la exploración cinética, y el *deporte* tiene el interés de encausar determinada habilidad del sujeto. La *educación física* tiene un planteamiento pedagógico hacia la búsqueda, la exploración, la construcción, a diferencia del *deporte*, que tiende hacia la repetición además de que el deporte se dedica a unos cuantos, eso es una verdad irrefutable.

Existe la creencia de que en la escuela formadora en educación física vas a hacerte un buen deportista. Cuando echamos a andar el plan 2002, nos encontramos esta primera resistencia, ya que hubo alumnos que desertaron al ver que no iban a ser deportistas. En los planes anteriores se apelaba a que tenías que ser buen basquetbolista, buen nadador, buen corredor, etc. Si tú eras buen ejecutor serías capaz de enseñarlo de una manera eficaz, sujetos a la repetición de un modelo. Se cree en esta idea de repetición, que el deporte tiene que influir en la educación física. Yo creo que no va por ahí. En nuestro país y en todo el mundo hay canales televisivos y de radio que ensalzan el deporte todo el tiempo. Un ejemplo: en México, en 1968, ante los Juegos Olímpicos, es cuando la escuela de educación física voltea a ver a los deportes y se centra en ellos.

ALICIA GRASSO:

Deporte es igual a competir. Esto atraviesa todas las materias: natación, el basquet, pero deporte no es solamente los valores de negociación de aptitudes. Esto sucede solamente *cuando hay un modelo cultural que se aprovecha y vende.* Vende porque vende. Es la competencia en la escuela para ver qué escuela gana más partidos y qué escuela es mejor. También para que en las escuelas privadas, en donde se paga para ingresar, usen todos estos trofeos como para decir: “miren nuestra escuela vale porque ganan todos los trofeos”, me parece pésimo. Yo creo que la competencia en sí, como un *deporte competitivo, tiene otro ámbito, no la escuela.* La competencia aparece y es válida en una federación, la liga, el club; tiene otro ámbito.

La escuela tiene que utilizar *como recurso el deporte para formar y desarrollar valores,* pero no para competir, para ganar, para lograr posicionarse jerárquicamente en su sitio, en su lugar. Es muy difícil cambiar esta mentalidad porque nosotros fuimos formados como profesores de educación física de otra manera, y a veces estamos trabajando con escuelas que tienen *una larga tradición de ganar torneos y hasta separan a los niños a los seis años para un*

deporte, otros para otro. Y por ahí, ese niño estuvo durante toda su escuela jugando el mismo deporte, observando sólo un deporte y se perdió de todas las otras actividades que pudiera haber hecho en educación física.

Es importante que cambien su proyecto institucional y *poner el acento en la convivencia, en la naturaleza, en campamentos, en natación como medio de sobrevivencia, en recreación*, hay escuelas que lo hacen. No podemos generalizar, pero son las menos. En educación física hay educación deportiva, motricidad, recreación, expresión corporal. No son disciplinas separadas.

ARTURO GUERRERO SOTO:

El deporte marca clara diferencia entre las demás áreas, porque es el único que *utiliza al cuerpo como producto o resultado de un trabajo*. Aún no se ha logrado su propósito educativo de formar, se ha desarrollado más el concepto de competencia deportiva. No obstante *otras áreas pretenden el desarrollo de la persona como ser humano* *significante en este mundo, han impactado en pequeños núcleos de personas. Aunque sus propósitos son ideales, no han logrado enriquecer el concepto de cultura física en la sociedad.*

MARÍA DE LA LUZ TORRES:

El enfoque *técnico deportivo* tiene dos grandes vertientes, por un lado, el que llamaría *norteamericano* y, por otro, el debate está con el *enfoque psicomotor*. El enfoque psicomotor lo que plantea es recuperar este desarrollo en las etapas genético-evolutivas psíquicas del hombre en donde, de acuerdo con Wallon y Piaget, la primera es una etapa motora, la cual propicia y permite el desarrollo de las etapas del pensamiento superior. Entonces, la educación física, bajo este planteamiento –digamos fundamental– empieza a cobrar un sentido en términos más de una propuesta educativa.

Recreación: conceptuaciones y procesos de formación

ALICIA GRASSO:

Se utiliza la parte recreativa del juego, desde la actividad, *en eventos, dentro de la clase, muchas veces como un recurso, la recreación, y otras veces fuera de la clase* o en eventos como la fiesta del día del niño o de la primavera o algún evento donde se convoca a la comunidad, como una kermese, una feria de ciencias, de libros o circuito de juegos.

LUIS FELIPE BRITO:

La recreación sería la re-creación, *volver a crear, volver a ser*. Es el punto de *vista funcionalista francés*. *La estructuralista* es otra corriente, la visión norteamericana,

la visión consumista. Es aquel sistema que utiliza la acción motriz de las personas con un fin confesado, demostrar quién es el mejor sobre otro. Competencia. El deporte está fuertemente institucionalizado. Hay cosas que hacemos en la educación física que se parecen a alternativas de la recreación y muchos maestros confundimos... ponemos un canto, una papiroflexia, un ejercicio de pintar con las yemas de los dedos..., estamos haciendo recreación y no lo es. Creemos que por hacer este tipo de prácticas estamos haciendo recreación, que es muy similar a lo de la motricidad. *Como una manera de encontrarse las personas consigo mismo y la relación con el mundo ¿no?* El uso de la patineta de manera mágica, usar las bicicletas. *La autorrealización*. Los niños se sienten orgullosos de que lo pueden hacer. Habría toda una autorrealización *de las personas* y, por tanto, una recreación de lo que yo puedo hacer

Expresión corporal: situación de su estudio y formación profesional

Es importante señalar que en el primer tomo aparece la entrevista de Eréndira Bringas, pionera de este campo en la Escuela Superior de Educación Física del Distrito Federal.

ALICIA GRASSO:

La expresión corporal *no existe ni como materia en la escuela*. La expresión corporal nace con Patricia Stokoe; viene de la danza. La expresión corporal (se entiende) como la de Patricia Stokoe y se separa de educación física. No es de educación física porque entraría como dentro de una educación artística porque ella tiene una formación desde la danza.

MIRTA BLOSTEIN:

En cuanto a la formación de maestros de expresión corporal en México, no existe ninguna institución que la realice. Existe sólo la licenciatura de Docencia en Danza Clásica, que depende del Instituto Nacional de Bellas Artes y de Conaculta. Ésta se imparte en el Centro Nacional de las Artes y depende de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea que se encuentra en el Centro Nacional de las Artes de México.

Lo conceptual común a los campos

ARTURO GUERRERO SOTO:

Lo común sería *la utilización del cuerpo como vehículo social, hacia la búsqueda del desarrollo integral, sus métodos y técnicas de enseñanza*. No obstante, hay una simulación en el desarrollo de programas de educación física del sistema

educativo, hay falta de compromiso del mismo profesional de la educación física por su área, una falta de conciencia en cuanto a la importancia del área tanto por autoridades gubernamentales como educativas.

MARÍA DE LA LUZ TORRES:

En los setenta y los ochenta, la educación física, que va a ser recreación, deporte y psicomotricidad, para la formación de profesores *hicimos varios coloquios sobre el objeto de la Educación física, porque ya desde entonces percibíamos que había un objeto difuso, es decir, que el objeto de estudio y de trabajo quedaba muy diluido que si era deporte, que si era recreación...*

Podemos decir que es el sistema integral de la psicomotricidad o un enfoque global de la psicomotricidad, por hablar en general. Hay una inquietud desde antes de los noventa al respecto y actualmente con Miguel Velásquez, de España, el mismo Parlebas, de Francia, Ommo Grompe, en Alemania y otros autores. Ya desde antes surgió un gran cuestionamiento sobre todo en Francia desde, por ejemplo, la sociología política del deporte. Un cuestionamiento de cómo se hace el deporte pero, particularmente, *la educación física en esta necesidad de definir su objeto y orientarlo hacia responder a las necesidades de mejorar la calidad de vida de los sujetos de nuestra época*. Sobre todo que existe gran confusión sobre el campo orientado a la terapia o a la rehabilitación

Docencia y formación docente

En educación física y deporte

LUIS FELIPE BRITO:

En el caso de la escuela básica mexicana, la educación física tiene que atender a más de 18 millones de niños que tenemos matriculados en preescolar, primaria y secundaria. *Tenemos que darles a los docentes una formación integral en esos niveles*. Por otro lado, la educación física *tiene que traspasar el patio*, eso es un anhelo pero no necesariamente hay las condiciones para hacerlo.

MARÍA DE LA LUZ TORRES:

En la reforma educativa de Luis Echeverría Álvarez, donde mediante la tecnología educativa se empiezan a hacer propuestas de formación y de educación física para la educación, va surgiendo el cuestionamiento del campo de la educación física, no sólo nacional sino a mundial.

JORGE GÓMEZ:

En Argentina hay dos sistemas de formación docente. El sistema terciario no universitario que tiene la finalidad de formar docentes que no pasen por

la universidad. Esto se recicló de España y hay algunas universidades que tienen espacios para una formación docente, en general son privadas. Yo diría que hay como una docena. Universidades estatales hay cuatro: La plata, Tucumán, Río Puerto y la Universidad de la Matanza, que tienen títulos universitarios. En los últimos 10 años hubo un proceso muy fuerte para que los profesores que tienen titulación terciaria, no universitaria, logren el grado académico.

ROSE EISENBERG: ¿Cuál es la diferencia entre universitaria y no universitaria?

JG: No debería haber diferencia, de algún modo por la organización curricular, por las exigencias académicas, etcétera, el instituto terciario está más emparentado con la escuela media que a la universidad, que tiene su propia cultura.

El Ministerio de Educación ha promovido una ley superior de educación en la que se podían articular institutos terciarios, no universidades, pero sí tramos de licenciatura. Entonces tenemos una licenciatura que dura uno o dos años y después tienen un trabajo de investigación, tesina con trabajo de investigación, y con eso alcanzan el grado académico. Como que se suman los cuatro años de su formación terciaria no universitaria más dos años, logran el grado académico de licenciado. Y hay otros dos nombres en educación física. Nosotros tenemos licenciado en actividad física y deporte. Debido a que es universidad privada, presentamos el proyecto con cierta similitud con España, allá tienen título de profesorado y en ciencias de actividad física y deportiva. Aquí no permitieron poner ciencias porque dijeron que era demasiado peyorativo poner ciencia a deporte... Estas licenciaturas tienen sus resoluciones ministeriales, validez nacional. Hay muchos de nuestros egresados que han ido a cursar estudios fuera y no han tenido problema con su título.

Como te decía, también *está en redimensión el deporte*, el impacto de la ruptura del paradigma hegemónico del concepto del deporte en la población. Porque ya estamos viendo, sin hacer investigación seriamente, que la participación que da en los grupos, de la creación de los juegos o de que los chicos pueden hacer que los chicos realicen juegos competitivos, o crear por ellos mismos una finalidad de juego armado mismo. Entonces yo reemplacé el concepto de agonismo por el de competencia... la competencia es un invento del sistema capitalista: el agonismo entendido como esta capacidad de esfuerzo, este intento de esfuerzo. El chico va a dirigir el juego, hace como que juega pero no está jugando, está en realidad respondiendo a una matriz propia que elaboró el hombre. Muchos de ellos manejan el jue-

go en el sentido de dominación. Pero manejando el problema del concepto de salud la redefinimos con el lema “El hombre está sano cuando crea y se recrea”, que la propuso la Organización Mundial de la Salud hace tres o cuatro años.

Tenemos cuatro orientaciones en licenciatura, *una en educación física y otra en deporte recreacional*. Buscamos formar a un docente que tenga esta concepción de utilizar el deporte como medio de crecimiento del sujeto tanto en valores como en la convivencia. La otra opción es en educación física y salud. Ahí trabajamos con formas de acondicionamiento físico, con el tema del *fitness*, la discapacidad, patologías, pero en el concepto de educación física se trabajan solamente dos aspectos: prevención y promoción de salud. En especial la prevención primaria, para no invadir campos de los fisioterapeutas, de los fisiólogos. Basado en esta concepción, si logramos que un chico encuentre el juego, este espacio de juego, e intervenga él, en la creación de los juegos, que sea partícipe de... Entonces, estoy trabajando en la creatividad y en la recreación, recreación en el sentido de encuentro de un espacio para el disfrute o el placer; entonces ese chico difícilmente se enferma. Claro que tengo que hacer ejercicios posturales y demás, y qué se yo. Mi idea es esa, la salud para un profesor de educación física.

La tercera es deportología, que significa el estudio del deporte en la dimensión competitiva. También lo tomamos, yo lo pensé mucho, porque existe. Entonces, prefiero tenerlo tomado, transparentado y tratado para que lo podamos incluir de algún modo en cultura física. Hacemos una práctica comprensiva, nuestra facultad es más teórica, pero tenemos el porcentaje de materias prácticas como cualquier otro plan, simplemente que hacemos una práctica reflexiva, comprensiva desde un fundamento filosófico. Esto va haciendo que a pesar de que hay muchas propuestas de licenciatura, nosotros estamos teniendo casi 300 alumnos que egresan como profesores todos los años. Tenemos educación a distancia y presencial. A distancia solamente en la línea de educación física y deporte recreativo.

La cuarta es actividades físicas en el medio ambiente y en la naturaleza, ahí metemos todo el tema de ambientalismo, todos los nuevos deportes de naturaleza, todo el impacto del deporte de aventura, pero igual sobre esta base crítica.

Aunque también tenemos profesores que piensan y que siguen con la línea tradicional. Las personas pueden comparar y tomar conciencia de este modelo y para qué sirve o no sirve, y que puedan formar su conclusión. Si no, seríamos tan dogmáticos como lo eran antes.

Así que por ahí andamos, estamos construyendo un camino interesante, y aparte, lo bueno es que estamos urdiendo esta cuestión teórica que

amasamos aquí, hay otras universidades que están trabajando, la de La Plata... lo está haciendo fuerte en el concepto de poder, de cultura corporal. Tienen una maestría en cultura corporal, en todo este concepto del cuerpo.

Formación hacia la corporeidad

ALICIA GRASSO: la corporeidad y la relación con la identidad de la persona. En corporeidad tendríamos que trabajar de forma diferente respetando esa identidad que somos cada uno de nosotros. Entiendo *identidad corporal* como la forma de acceder, de conocer la corporeidad que tiene cada uno, y eso atraviesa ese concepto. *Corporeidad es todo aquello que me identifica, todo aquello que tiene significado, que se corporiza*. La letra es tu corporeidad, es tu manifestación del *cuerpo extendido* en todas aquellas cosas que ya son de uno. Por ejemplo el pensamiento, las cosas y personas porque finalmente nuestros hijos también forman parte de nuestra corporeidad. Es el cuerpo como canal y como mensaje. El concepto: es mi vida. Mi *vida va más allá de lo que soy*, de lo que pienso, de lo que siento, va más allá. Se extiende en los elementos, en las cosas. Es todo lo que formó parte de tu vida, personas que tienen significado para mí, con las cuales me identifico, con las cuales yo doy o pongo una parte de mí o aparece una parte de mí. Por eso, cuando morimos seguimos estando. Cuántas veces tomamos un objeto que es de un ser querido que se fue: una ropa que tiene todavía un perfume o una nota con su letra, esa persona aparece en ese momento, tenemos ese pedacito de la persona.

En Argentina está la carrera del magisterio, a nivel inicial, para trabajar con los niños de 3, 4 y 5 años; pero carece de materias –por ejemplo, psicomotricidad– fundamentales para esa edad o educación artística, que expresión corporal, música y plástica. Hace unos 10 años había otro programa en estas carreras donde se notaba la influencia de la escuela francesa, de Lapierre, La Coturierer. Entonces sí había psicomotricidad, juego.

Cuando estudias educación física una de todas las materias es de expresión corporal. Pero también se le dedica un año y una vez semana. Eso viene de la creencia que está instalada, de que la escuela es semillero de deportistas a través de capacitación. Venimos de una formación conductista. Tenías que correr 100 metros en tantos segundos y tenías que llegar porque si no, no aprobabas. En los primeros planes de estudio, se introdujo la gimnasia sueca, un tipo de gimnasia correctiva, tomada desde el cuidado de la salud, bajo el lema “*mens sana in corpore sano*”. Un profesor de Educación física es un ex deportista o es un deportista y va a buscar una licenciatura acorde.

MIRTA BLOSTEIN: se es cuerpo

Un problema es entender fundamentalmente el *cuerpo*, con todo lo que ello significa, pero no desconectado de él, como siento que sucede a nivel académico, donde pareciera que ponen al cuerpo a un lado y hablan de él, como algo ajeno. Es lo mismo que decir tengo un cuerpo, cuando en realidad “*se es cuerpo*”, ya que, nos manifestamos desde la corporeidad. “El cuerpo no es una cosa, una sustancia o un organismo, sino una red plástica contingente e inestable de fuerzas sensoriales, motrices y pulsionales, o mejor aún, una banda espectral de intensidades energéticas, acondicionada y dirigida por un doble imaginario: El imaginario social y el imaginario individual” (Le Breton, 2004).⁹²

PIERRE PARLEBAS: prácticas docentes y procesos de formación en Francia
La educación física que estaba en la universidad, en general, entre 1900 y 1975 (hace casi 30 años) estaba impregnada por el problema de que los grandes jefes introdujeron a la universidad una perspectiva digamos biomecanizante y multidisciplinaria. La multidisciplinaria sedujo a las personas porque uno dice que va a hacer psicología, sociología, matemáticas, y eso es falso y está sobrepasado. No se trata de yuxtaponer las ciencias, se intenta hacer una síntesis. El paradigma que propongo es lo opuesto a eso, *en lugar de hacer una yuxtaposición de psicología y sociología se integran en una ciencia de la acción motriz*. Pero el problema es que ahora en Francia hay muchas personas que saltan plazas, ponen en conferencias a profesores en una perspectiva multidisciplinaria. Trabajar como propongo, demanda una ruptura y la gente no quiere cansarse. Los profesores que vienen al *staff* quieren reproducir el mismo curso que imparten desde hace 10 años. Entonces, estoy cansado de esas personas que ganan bien su vida, que tienen situaciones agradables, pero hacen el mismo curso, cambian un poquito, no se cansan. Hacen falta creadores que trabajen en una perspectiva que no se ha comenzado.

Desde mi opinión, un profesor de educación física debe aprender muchas técnicas, pero he constatado que cuando se está bien formado... yo ejercito a mis estudiantes y surge una nueva técnica y soy capaz de enseñarla como en el salto motor sobre la espalda, sin que yo jamás haya saltado así, salté en competencia en relevo ventral o costal. Súbitamente la técnica de Fritz Buré fue propuesta en 1968, en México, él la inventó, nadie conocía esa técnica y yo jamás salté así, pero soy perfectamente capaz de

⁹² Le Breton, D. (2004). *Antropología del cuerpo y modernidad*, Argentina: Nueva visión 254 pp.

enseñarla, sin haberla practicado pues tengo una formación. *En la acción motriz uno es capaz de descomponer el movimiento de analizarlo*, de analizar la situación, la condición de aprendizaje, es lo mismo con un médico, pues él no ha aprendido forzosamente todo en 20 o 30 años, hay médicos perfectamente capaces de aprender por la formación continua.

Situación de la investigación nacional e internacional en general y en especial la educativa en dichos campos

MACARIO MOLINA:

Hay diversos escritos, fundamentalmente de España y Argentina, pero también de Francia y de Alemania; eso, obviamente, nos coloca ante una situación que nos hace tomar un poco de conciencia. Si los maestros *empezamos a investigar haciendo de las prácticas por ejemplo, un motivo de reflexión y estructura*, por ahí puede que empecemos con las nuevas generaciones a propiciar ese instinto de escribir. No quisiera justificar la situación de la precaria formación en investigación, pero me parece que las respuestas que tenemos en otros campos donde estamos con mucho atraso; por ejemplo un país de poca lectura, podría ser un motivo que también ha llevado a no tener posibilidad de hacerle caso a la escritura. En fin, nos estamos dando cuenta de que escribir, investigar, es algo que se da muy parejo con la lectura, *si la gente lee, escribe, entonces investiga*. Si no lee, esta situación se complica mayormente. Por ejemplo la biblioteca, ahora ya mejorada, con estantería abierta, pensamos que podría facilitar a los alumnos su acercamiento a ella, sin embargo, que no ha aumentado sensiblemente la asistencia de los alumnos. No hay todo el material que se quisiera, pero se ha ido actualizando.

También tenemos una maestría en Educación física, pero sólo un integrante se ha titulado, pero con todas mis reservas no pudo concretar ciertas habilidades.... Con respecto a los tutores hay casos contados de quienes han publicado, la gran mayoría son profesores que no publican, que no ha tenido esta posibilidad de investigar o escribir sus estudios.

Las escuelas normales que tienen esa vinculación mayor con la gente del campo están *viendo la posibilidad de una reflexión y sistematización que los maestros pueden llevar a cabo con sus alumnos que permitan esta posibilidad de empezar a documentar precisamente la práctica*.

Seguimos cultivando más el asunto de la activación física, lo identifican más con prácticas deportivas; de que somos atletas, de que estamos más vinculados con la salud, pero muchas veces son cuestiones de aspiración social; inclusive nos identifican más por el lado de la práctica de la salud. Creo que falta trabajar más esa parte.

MARÍA DE LA LUZ TORRES:

En los setenta, con la motricidad, inicia una etapa que impulsa propiamente la investigación educativa. En otros países se empieza a sufrir toda una proyección importante de ese campo en la *psicomotricidad*, que va a impulsar muy fuertemente en la educación física. Esto se debe a que van a reorientarse los planes y programas del nivel básico, como sucedió con el plan de estudios de 1982 para la formación de docentes de educación física. Entonces, si bien en América Latina no hay mucha producción de la investigación educativa, empieza a existir esa preocupación educativa.

Se han hecho trabajos, no tanto de investigación educativa, pero sí de reflexión y de elaboración de propuestas, bajo esas influencias externas, que se aplicaron. Surgieron en el Distrito Federal pero se aplicaron a nivel nacional. Entre ellos tenemos a José Antonio Torres Solís, maestro egresado de la escuela de Educación Física del DF y que trabajó mucho la didáctica de la educación física; César Bravo ha hecho trabajos de influencia biomédica; José Luis Ibarra a mediados de los ochenta. Se estudia desde otras metodologías, que posiblemente no son las metodologías más adecuadas para el campo de la investigación educativa.

Antes de la revolución científico-técnica, en los *años cincuenta*, los estudios fundamentaban la práctica de la educación física y estaban más basados en lo que se estaba haciendo en Estados Unidos por investigadores del rendimiento físico. En los *sesenta*, ya bajo el influjo del desarrollo científico y tecnológico, posterior a la segunda Guerra Mundial, viene una gran influencia de una educación más basada en el desarrollo de las técnicas; por ejemplo, la tecnología aplicada al deporte, a su eficiencia y a su eficacia. Entonces se fortalece un enfoque de investigación, que pienso que en México tuvo gran influencia, en especial de países como Rusia, países del Este, y de América Latina, en particular de Cuba. Entonces se importa mucho de las ideas europeas y norteamericanas. Lo que se importa al país como fundamento es la investigación del entrenamiento, pero ya no bajo un enfoque digamos biomédico, sino de rendimiento físico. No soy especialista en el tema, pero sí podemos encontrar un manejo más cuantitativo del rendimiento, más físico, más biomecánico y no tanto en el enfoque norteamericano del “test de rendimiento morfofuncional”. Habría que explorar más ahí, cuáles son las bases de este planteamiento del entrenamiento deportivo cubano, ¿no? Se puso como muy de moda la parte científica. *Después de los años setenta* hay toda una revolución en el campo de la investigación, que se centra más al sistema educativo. Es cuando vienen todas las influencias de la psicomotricidad de Europa, particularmente de Francia con Le Bulch, y se retoma el planteamiento básicamente de Piaget como fundamento de

una nueva práctica de la Educación física basada en la psicomotricidad. Empieza a existir un fuerte debate en lo que se llamó *el enfoque técnico-deportivo*, lo que habíamos dicho, basado en la teoría del entrenamiento, por un lado, y *el enfoque biomédico*, por el otro. Empiezan a generarse trabajos en América Latina y en México, por ejemplo los de Zapata.

En relación con la formación para la investigación, creo que los profesores están capacitados para la reflexión de la práctica, que es un planteamiento que se está haciendo ahora para la formación de profesores no tanto para formar investigadores, sino formar una maestría en educación física en la ESEF. La Dirección General de Normales convocó y formalizó lo que se llama maestría en educación básica.

Después cerró la Escuela Universitaria de Educación Física, la última generación salió como en el 1935. Se abre la Escuela Normal de Educación Física de la SEP en 1936 en una situación política que no se ha estudiado a fondo, pero tiene que ver un poco con la lucha, en 1929, de la autonomía universitaria; entonces la SEP retoma el proyecto de formación de profesores. Durante la gestión de Vasconcelos se generó una propuesta de la escuela Elemental de Educación Física bajo el proyecto de impulsar la formación también de profesores, que en ese momento se había descuidado. La UNAM abre una escuela con visión norteamericana de tipo biomédico basada en mediciones morfofuncionales del rendimiento, con indicadores físicos para la selección de deportistas y, por otro lado, estaba la influencia del Este, soviética, y de América Latina que la tenemos a partir de Cuba, en la teoría del entrenamiento.

MIGUEL ÁNGEL DÁVILA SOSA:

La investigación la practicamos tres maestros o cuatro de esta escuela. Hay esa falta de motivación para entrarle a temas complejos. Lo que hay es una inercia profunda, de muchos años, de un sistema que ha cobijado a todos los maestros de esta escuela y que prefieren no hacer nada que les permita salir; prefieren seguir dictando apuntes de hace veinte años que ponerse a estudiar. Ese discurso yo se los puedo dar a mis alumnos y les gusta, les suena atractivo pero, en definitiva, no puedo verificar si van a las escuelas y que no ponen a marchar a los niños cuarenta minutos, o en su caso, si realmente van a las escuelas y proponen juegos, actividades con lógica. Se pueden hacer muchas cosas, pero no tenemos, repito, un equipo que nos ayude a hacer investigación de otra naturaleza que en este momento no sea primero, actualizarnos nosotros.

Pero esa tristeza nos ha llegado como producto de una historia y los maestros de hoy culpan de todo al plan 2002 y comentan “el plan 2002 no

sirve”. El mando directo se convirtió en la única forma de enseñanza de la educación física, ¡qué es esto! Tú no sabes lo que yo te enseño, dogmático: Una, dos, tres. Un, dos, tres. El maestro enseña el ejercicio y el alumno lo repite. “Te callas, te sientas, ¡firmes ya!, tomar distancia: uno, dos, tres”. Y entonces, *en lugar de que el maestro se apropiara del mando directo, el mando directo se apropió del maestro*. Todos los maestros en las escuelas dictan sus clases bajo la premisa de estar enfrente del niño, e incluso no sólo conceptual, sino físicamente.

Creemos que eso ya no debe ser, el maestro no se debe poner ni enfrente ni por arriba del niño, sino a un lado del niño. El papá se pone a un lado del niño cuando le está enseñando a andar en bicicleta e, incluso en un momento determinado, le agarra el manubrio para que no se vaya por otro lado, después le suelta el manubrio y le dice: “ahora tú”. Ése es realmente un proceso. Ahí tenemos a José Antonio Torres Solís, que se jubiló y vive en Celaya, Guanajuato. Es un tipo que le dio a la educación física lo que nadie le hemos dado.

HILDE ELIAZER AQUINO LÓPEZ:

Últimamente estamos realizando esfuerzos por investigar en torno a la educación física, ya que considero que *hemos tenido un cierto desfase o nos hemos quedado atrás con respecto a otras áreas u otros ámbitos, ¿por qué?* Bueno, es notoria la *desvalorización o deslegitimación que se hace a la investigación educativa cuando se trata de educación física*. Hay una especie de descrédito de los investigadores más ortodoxos a lo que es esta área de investigación educativa. Se le considera de segunda o tercera, llegando a juicios como “es una buena investigación pero si fuera en otra área u otro ámbito sería más reconocida”. Se ha visto el cuerpo como solo o como accesorio de la mente a pesar de que estudios de Piaget, Wallon y otros enfatizan la importancia del cuerpo para el desarrollo de la mente. Precisamente el término de corporeidad ya implica que somos una unidad psicocorporal, que no podemos ser nada más el vehículo del cuerpo, o no nada más puede ser vehículo de la mente, sino que somos el cuerpo y el cuerpo somos nosotros. Aun así, sigue siendo privilegiada esta idea de que lo importante es el pensamiento abstracto sobre la corporalidad, no viéndolo como una unidad donde, si está bien el cuerpo eso nos va a apoyar para que estén bien el resto de las áreas de nuestra personalidad.

A nivel internacional no he tenido oportunidad de ir a otro país para ver cómo se aborda este campo en especial, puedo sólo referirme a investigaciones que han caído en mis manos o que he leído en internet. He visto cómo en España que hay un amplio desarrollo, sobre todo en los aspectos de corporeidad, de psicomotricidad, aunque algunas líneas teóricas no

avalan este concepto de psicomotricidad, que consideran que psique y cuerpo son una unidad. En ese sentido creo que nos hemos quedado rezagados debido también a esa influencia sociocultural de deslegitimización o poca valoración de la educación física.

Las limitantes para el desarrollo de la investigación educativa en estos campos considero que se deben a la falta del crédito que se le otorga y a la falta de reconocimiento a la importancia de la investigación educativa en el estado en Jalisco. Actualmente estamos teniendo muchos problemas en cuanto a la aceptación de recurso de exención de recursos a la educación, porque la propia Secretaría de Educación no considera importante lo que es educación superior. Esto se manifiesta por la falta de infraestructura en las instituciones, tiempos completos, que den espacios y promociones para las personas que realicen la investigación. *También el hecho de ser profesor de distintas instituciones* y andar de una limita el tiempo que se pueda dedicar a la investigación. También se manifiesta cuando, al hacer investigación en otro país, al regreso no encuentras una estructura que te apoye.

En este Instituto Superior de Educación y Docencia de Jalisco, he de decir que las tesis que abordan alguno de los campos de la educación física son minoría. De todas las que hay aquí a lo largo de quince años hay aproximadamente *tres que se refieren a la educación física* o a alguno de estos campos. Tenemos otros posgrados donde se enseña investigación como el que imparte el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales dentro del ámbito público. En el área privada las universidades tienen, a su vez, unidades de investigación y sus propias estrategias para formar investigadores. A nivel licenciatura hay formación en investigación pero es mínima. Por ejemplo, en la Escuela Superior de Educación Física se da un semestre de investigación por cuatro años de estudio. Hay cierto apoyo en el sentido de que hay investigadores que hacen equipo pero en tiempo extraclase con sus alumnos, para ir dando una especie de mediación para la formación en investigación. Aunque son solo algunas alternativas, se dan de manera voluntaria y frecuentemente por interés personal de maestros y alumnos. Creo que esto es de lo más enriquecedor. La investigación, sí es educativa en relación con la educación física, primero, y a la deportiva en segundo lugar; en tercer lugar consideraría la recreación, sobre todo ahora que se le está dando más importancia en cuanto a expresión corporal y somática que me parecen áreas fascinantes sin embargo creo que han sido relegadas

LUIS FELIPE BRITO:

No hay una investigación, digamos seria en México. Una de las causas es que, como maestros de educación física, *no nos asumimos como sujetos históricos*

y como sujetos que hacen saber que contribuyen a la formación integral de los niños, hay como un estatismo. Se creyó, se cree y se va a seguir creyendo durante mucho tiempo que solamente lo funcional, solamente las capacidades motrices básicas son lo importante. Hay un arraigo muy fuerte en nuestro país en este sentido y, entonces, al no sentirse los maestros como un sujeto histórico que va transformando la realidad, que se transforma a sí mismo, que crece como persona, que sube a un proyecto de país, difícilmente se suelta de ésta como parcela; inclusive dice: *yo soy el práctico, no tengo por qué explicar más mi trabajo.* Los maestros no asumen esta conciencia histórica. Ahí tendríamos un problema de conceptos y, a lo mejor, motivo de investigación.

ARTURO GUERRERO:

La investigación en México en dichos campos es pobre; no existe formación de recursos humanos, el currículo de las escuelas formadoras no lo tiene, y cuando lo hace es sólo como requisito para titulación. En México tenemos la expectativa que con el nuevo plan de educación física de normales 2002, se dé esta deseada formación hacia la investigación. Los docentes de las escuelas formadoras, al no manejarlos, los excluyen de sus tareas educativas.

Percibo que existe cierta organización en instituciones de nivel superior para la realización de investigación en campos educativos diversos. En nuestros campos de estudio puedo decir con certeza, que *el deporte* es el de mayor avance. Se presenta cuantitativamente en virtud de ser el área de mayor interés y por el apoyo dado por empresas, organizaciones deportivas y médicos del deporte. En el área de la motricidad existe mucha producción a nivel internacional sobre todo en la de *psicofisiológica*, pero poca en lo educativo.

En las áreas de educación física, somática, recreación y expresión corporal existen propuestas de desarrollo educativo, pero no es investigación. Hay esfuerzos aislados que no han encontrado el espacio para publicar en nuestro país. Cabe decir, que a nivel internacional existe mucha producción en la investigación educativa con el apoyo de universidades que tienen contratados investigadores especializados en el área. *Aquí existe la falta de estructura orgánica en las direcciones de educación física, la falta de formación en el área de investigación, la falta de cultura, visión y actualización de la autoridad de educación física para producir investigación, el miedo a descubrir o develar la realidad.*

En deporte y escasos trabajos en educación física y recreación, más que investigaciones, han sido solo propuestas de trabajo y algunos análisis críticos.

ALICIA GRASSO:

Estuve con un grupo de docentes haciendo una investigación sobre los cambios que hubo en la educación física desde la puesta en marcha de la Ley Federal en Argentina. Fue interesantísimo porque se trabajó el cuerpo en la escuela, el cuerpo no es el físico, es orgánico. Los centros de investigación educativa en Argentina son de capacitación. Cuando se hace una capacitación en educación, el capacitador también trae una bibliografía acorde con lo que realiza, hay negociación y mediación. La investigación en educación física empieza con las universidades, cuando aparecen las licenciaturas en educación física. Habría sido como hace ocho años. Lo que sucede es que en algunas universidades la educación física se da a nivel licenciatura y en otras son orientaciones. Por ejemplo, si mi licenciatura es en Actividad física y deportes, la orientación fue más hacia tiempo libre y recreación. El rendimiento, es otra orientación hacia el deporte, se estudia cuál es la capacidad aeróbica del niño de 12 años. ¿Cómo poder rendir más? lo que importa es buscar la eficiencia física.

VÍCTOR PAVÍA:

El desarrollo de la investigación en Argentina, está atado básicamente a la construcción de caminos expeditos a la formación, la información y la financiación. El acceso a la formación considera dos dimensiones: *a)* la formación técnico profesional de constitución de equipos de investigación estables y *b)* el acceso a la información implica básicamente la disponibilidad de estados del arte y publicación en órganos específicos especializados.

El acceso a la financiación implica la disponibilidad de fondos para el desarrollo de proyectos específicos. En mi país la principal limitante se encuentra precisamente en el hecho de que esos caminos están apenas esbozados y el acceso a la formación, la información y la financiación muy lejos está de ser expedito.

JORGE GÓMEZ:

Hace unos cinco años que ha habido este movimiento de las universidades para tomar la formación universitaria, la investigación en Argentina, es en términos generales, muy pobre por la falta de recursos económicos. Incluye hablar de horas asignadas a la investigación, el tema presupuestario... que no es sencillo.

Tengo una cátedra en investigación. Hay buenos trabajos, nuestro egresado sale sabiendo lo que es un proceso de investigación porque no se recibe si no hace una investigación con un trabajo de campo.

RUBIELA ARBOLEDA GÓMEZ:⁹³

En Colombia, desde la licenciatura de educación física, se motiva la investigación. Comporta diez semestres y desde el primero motivamos al alumno a diseñar un proyecto que presenta al final, por semestre; hasta que me vine a México, ya sabes que los currículos cambian tanto... por lo menos en la forma, no tanto en esencia. En Colombia estábamos trabajando estos pasos de la investigación y se desarrollaban por semestre, como te digo, había uno para el estado del arte, entonces se va trabajando. Al final de cada semestre hay un certamen que se llama expomotricidad, donde los estudiantes muestran su avance, no lo muestran magistralmente sino con proyectos, hemos hecho esculturas, por ejemplo, y al final de la carrera terminan con su trabajo. Creo que la única manera de avanzar en el conocimiento es preguntándose, aunque reconozco también, que no todo el mundo es investigador, no todo el mundo se pregunta, hay maestros que se sienten muy cómodos dando su clase eternamente igual; pero también creemos que se puede estimular, que es un sentido... así como nadie te enseña el disfrute, excepto que es un sentido, la lúdica, se te puede mostrar cómo estimularlo, cómo desarrollarlo. Es lo que hacemos allá, si no se preguntan, entonces que sepan qué se puede preguntar y, de ahí en adelante, preguntarse sobre la pregunta, sobre cómo pudiéramos resolver esa pregunta. La idea es, pues, que para conocer hay que preguntarse, y no entendemos cómo formar sin preguntarse, como formar a otro que no se pregunta, en eso hay una clave.

En la licenciatura sería sólo en entrenamiento. Lo que hicimos con la reforma curricular fue dejar los dos últimos semestres de énfasis pero creamos cinco: un *énfasis en recreación*; otro, que no está aquí, que es motricidad, no se cómo le llaman ustedes, pero la llamamos *comunitaria, que es todo lo que se diseña para diabéticos, obesos, tercera edad*; tenemos otro, que es *la escuela*, la educación física escolar; uno más que es *administración*, que tampoco lo veo aquí y, por supuesto, *un énfasis en entrenamiento*. Entonces tenemos esos énfasis y hay cosas que están alcanzando una dimensión muy grande; también tenemos posgrados, especializaciones por ahora y se está sustentando la maestría, hasta lo que yo entiendo, no sé qué habrá de nuevo. En Colombia, la cultura corporal y calidad de la educación son las dos líneas que montaron una maestría que está en los procesos legales de acreditación. Las cosas, como ves, están adquiriendo tanta fuerza que se está proponien-

⁹³ Colombiana, educadora física, antropóloga, con maestría en problemas sociales contemporáneos y doctorante en estudios interdisciplinarios en ciencias sociales en Guadalajara. Este fragmento está tomado de parte de la entrevista realizada a Rubiela por la Hilde Eliazer Aquino.

do una licenciatura en entrenamiento para aquellos que les interesa el deporte de competencia, que quieren ser buenos entrenadores, lo que está muy bien, porque esta área, creo que en todas partes es el significado directo con el que se asocia a la disciplina y eso no se puede descuidar.

Investigación en expresión corporal y danza

MIRTA BLOSTEIN:

Sobre investigación en torno a la danza y expresión corporal existe en México el Centro de Investigación de la Danza, que se encuentra en la torre de investigaciones del Centro Nacional de las Artes, donde en los últimos 10 años se han realizado investigaciones y existen muchas publicaciones. En cambio no es así en el campo de la educación para la expresión corporal. En el campo de la Danza la única limitante para hacer investigación puede ser la económica; en el de la expresión corporal, es mi hipótesis, es que es poco conocida.

Educación especial

BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO CUPICH:

En México hay una falta de apoyo a la investigación en general. No hay una política pública que favorezca la actividad de investigación, lo cual es completamente diferente en países en donde el presupuesto educativo asigna una cantidad favorable a la investigación.

No tengo información minuciosa de la investigación, por ejemplo en Iztacala, hay trabajos que exploran los potenciales físicos neuromotores y entrenan a atletas para favorecer el rendimiento muscular; en la delegación Iztapalapa se ha desarrollado un nuevo programa de educación física en la educación regular que compromete la totalidad de los niños y no sólo la actividad física, el currículo de educación física otorga significado a las actividades físicas.

Por parte de los procesos de subjetivación, a nivel internacional y en mis propias investigaciones, hay demostraciones que comprueban que *la "expresión" del cuerpo es parte sustancial de la conformación de la identidad* y se confirma, por ejemplo, que niños con compromisos neuromotores serios tienen, sin embargo, una imagen corporal como la tiene un niño sin ese compromiso. Es decir, en el proceso de subjetivación se construye una imagen del cuerpo, y ésta depende de lo que los padres y el medio cultural simbólico asuman como tal.

Con respecto al campo de la educación especial, donde yo investigo, se realizó ya un estado de conocimiento por el COMIE, en el correspondiente al área de Aprendizaje y Desarrollo, 1992-2002, coordinado por el Pedro Sánchez Escobedo y en el cual participé.

En el campo de la educación especial, hay un Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), derivado de un proyecto de investigación entre España y México. Este programa tiene como una de sus líneas, la investigación educativa y, a nivel nacional, tres estados de la República desarrollan actividades de investigación en el campo de la integración educativa. Por parte de la UNAM la residencia en educación especial tiene una investigación en dicho campo y en la FES-Iztacala se han desarrollado algunas líneas de estudio desde diferentes referentes teóricos, dentro de ellas se encuentra la línea de investigación que conduzco.

Cada vez profundizo más en planteamientos filosóficos, culturales y sociales. Autores como Heidegger, Derridá, Arendt, Freud, Foucault, Lacan, Baudrillard, De Certeau son guías importantes para mi línea de investigación, que implica la *constitución de campo de la educación especial* y los referentes de constitución de la identidad del sujeto con discapacidad. Estoy al tanto de las investigaciones sobre procesos de subjetivación y sus dimensiones culturales.

Qué y cómo investigar actualmente en educación física

MACARIO MOLINA:

Hablaría de la trayectoria de los maestros, de cómo se forman y cómo continúan actualizándose, que es algo muy poco trabajado en el ámbito de la investigación educativa. Estamos ahora dándonos cuenta de que han pasado muchos años y en México se ha escrito muy poco, seguramente se ha investigado muy poco. Pero hay investigaciones de España, de Argentina principalmente, publicaciones de investigación realizada por maestros e investigadores, y es mucho más amplia. La formación para la investigación en educación física ha estado muy marginada en mucho tiempo y ha ocupado un lugar complementario en la formación y en el imaginario, una forma complementaria. Como algo extra que se investigue sobre la propia práctica, contagiándose. La Universidad de Chihuahua ha elevado sensiblemente su nivel académico. Tiene una maestría más o menos ya consolidada; además están iniciando un doctorado en educación física. También hay investigación en Colombia, Argentina, España, Brasil, así como en Costa Rica y Venezuela, pero me parece que es una práctica muy poco documentada, o

sea, no hay esa tradición, no sé por qué. Yo profundizaría este problema en la trayectoria de formación docente y en las prácticas educativas, es decir, investigar la trayectoria de los maestros de educación física. Todas las escuelas o nosotros todo el tiempo nos manteníamos separados, digamos como aparte, como en otro mundo, un tanto idealizando nuestro propio trabajo. Pero también un tiempo, un tanto complementando esa propia separación como los que llevan la diversión o la clase atractiva a los niños, o sea estas características, pero por otro lado como no participando mucho en la discusión. Algo diferente a ser maestro de primaria, a ser maestro de secundaria, a ser educador por ejemplo de preescolar. A mí me gustaría investigar las trayectorias profesionales de los maestros.

La universidad tiene un panorama más amplio, la tradición investigativa es mayor y la educación física ahí mismo se ve influida por esa característica. Creo que por ahí está el primer elemento, como que en las escuelas normales han impulsado la investigación en el caso de México.

MARÍA DE LUZ TORRES:

En especial la investigación histórica, no historiográfica exclusivamente sino una investigación histórica que nos dé la acción de la intervención en el campo de la práctica de la educación física. Un directivo de las escuelas superiores de educación física hacía este tipo de comentarios “son profesores, no investigadores, son las escuelas normales las que deben hacer un tipo de estudio de seguimiento, de intervención y de reflexión sobre la práctica para mejorar la docencia y las universidades serían las que tienen la posibilidad en su estructura para preparar específicamente investigadores”. En alguna maestría, a veces no se titulaban, incluso regresaban y se decían investigadores, pero en realidad seguían haciendo las funciones de docentes.

ARTURO GUERRERO SOTO:

Alrededor de la formación de maestros, la actualización y capacitación del docente; la evaluación en educación física acompañada del desempeño escolar del docente y del proceso enseñanza aprendizaje; la influencia de la educación física en el estilo de vida de niños, jóvenes y adultos; en qué se emplea el tiempo libre; por qué el profesor no educa o por qué no se han creado hábitos de actividad física saludable.

MIRTA BLOSTEIN:

En el campo teórico, continúo de alguna manera con las líneas de pensamiento que obtuve en la maestría. En estos momentos estoy reflexionando

e integrando el pensamiento de Donald W. Winnicott al campo del movimiento, la expresión corporal, las emociones y la esquizofrenia.

VÍCTOR PAVÍA:

Mi línea de investigación, desde hace ya veinte años, son los derroteros del juego y del jugar. En distintos momentos de esa búsqueda muy circunscrita desde el punto de vista temático, he intentado analizar: *a)* el comportamiento grupal de los adolescentes en el tiempo libre; *b)* la dinámica de negociación de los jugadores autónomos; *c)* la observación de juegos populares tradicionales; *d)* la memoria lúdica de abuelos inmigrantes de la Patagonia; *e)* la mirada narrativa sobre los patios escolares de los docentes rurales; *f)* la interpretación de las cualidades del patio escolar y sus modos de uso como escenario lúdico; *g)* la diferenciación de las variables forma / modo en diferentes manifestaciones del juego cotidiano; *h)* la interpretación de las características del modo; *i)* la investigación-acción referida a la construcción de instancias de juegos como estructura didáctica. Este largo peregrinar en busca de manifestaciones cotidianas sobre el juego y el jugar, me ha llevado a atravesar distintos campos incluidos, claro está, el de la educación física formal, el deporte la recreación y la expresión corporal.

JORGE GÓMEZ:

Sería conveniente estudiar el impacto de la educación física en la población a nivel de cambiar el imaginario del sedentarismo por el imaginario de actividad. Es decir, para salud, entendida en términos muy amplios... como el equilibrio de sí mismo, nosotros estamos trabajando en esto también de la salud médica; el concepto de salud como equilibrio del sujeto, por eso tenemos una materia en la que imparten eutonía, yoga... que sería la somática, y si no le llamamos así, le llamamos formación corporal. Esa sería una línea de investigación, otra sería realmente trabajar sobre estas concepciones del deporte como juego deportivo.

HILDE ELIAZER AQUINO LÓPEZ:

Me parece importante trabajar lo que es la recreación en apoyo a los problemas sociales de los estudiantes tanto en educación formal como informal. Es decir, la recreación tomada como fuente de promoción de una mejor calidad de vida en una educación informal en sus diferentes aspectos. Podríamos referirnos a personas con problemas de drogadicción, de violencia intrafamiliar, estrés, la industria y la recreación. Podríamos trabajar los problemas de las mujeres de clases muy marginadas a través de un proyecto de recreación. Para mí eso es algo que me parece apasionante.

BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO:

Considero prioritario, en la formación de los psicólogos en las universidades, tomar en cuenta las teorías de la subjetivación que están en articulación con la perspectiva socio-cultural-histórica. Una formación de psicólogos en este campo daría alternativas de intervención en las prácticas sociales. La formación de investigadores en este campo de la educación especial es imprescindible para inaugurar proyectos inéditos que posibiliten otra visión y opciones de formación para las personas consideradas como discapacitadas. Se requiere explorar las dimensiones de las diferencias, es decir una postura conceptual que, en lugar de visualizarlas como falta, excepción o carencia de la normatividad, investigue sus potenciales. Implica por ello la investigación de las diferencias, sus especificidades, sus potencialidades y a partir de ellas considerar la pluralidad curricular correspondiente a las diferencias, se requiere que las diferencias tomen su lugar y sus funciones en una diversidad cultura que está por construirse.

PIERRE PARLEBAS:

Apoyarse en el concepto de acción motriz, ya que permite también una abstracción más fuerte; por ejemplo, puedo matematizar o modelizar una situación motriz en equipo; eso permite ventajas al trabajar científicamente. Entonces tenemos eso, lo que hace que en Francia cueste trabajo salir de la biomecánica. El punto se complica porque en Francia tuvimos, entre otros investigadores, a quien considero el primer investigador en educación física: Georges Demonie. Él ha trabajado en general a fines del siglo XIX –de 1880 hasta 1900, 1905, 1910–, como investigador auténtico. Él analizaba el movimiento para la conducta motriz, por ejemplo, ponía receptores sobre los pies de los atletas, sobre patas de caballos. Así que él tuvo una formación netamente fisiológica. Por ejemplo Marek, que era su jefe, inventó la cromofotografía. Esto quiere decir que la fotografía intervenía cada décima de segundo; se podía descomponer el movimiento. Demonie utilizó esta técnica inventada por su jefe de investigación, Jules Marek, para analizar el movimiento como si analizara el salto cuidadosamente, el trote del caballo... era remarcable; modificó la concepción que se tenía de la carrera de caballo... Fue la entrada a la investigación, la verdadera investigación. También influyó a los pintores, ellos modificaron la representación del caballo en uso porque lo que ellos veían cuando el caballo corría no era la verdad, se equivocaban y no lograban captar el galope, las patas de adelante, las de atrás. La cromofotografía modificó eso, también con el salto de cuerda y demás. Entonces ha habido esa anterioridad de la investigación bioorgánica que fue remarcable, y Francia no ha podido so-

brepasarse. Esto se complica porque hubo una pequeña revolución en Francia lo que llamábamos STAPS [Ciencia y técnica de actividades físicas y deportivas].

ROSE EISENBEG: ¿Eres tú quien ha comenzado la investigación pedagógica?

PP: No, la investigación pedagógica es muy anterior a nosotros; en Francia es muy esencial, no viene de nuestra época, ni conmigo. Hubo una investigación pedagógica desde principios de siglo XX. Demonie tuvo una aproximación pedagógica pero de tipo biomecánico.

Digamos que en la parte psicológica sociológica tradicional hay dos maneras de investigar, la investigación auténtica no hay mucha, prácticamente no hay. Hay investigación en un sentido muy amplio con una preocupación pedagógica, esto es una constante en la educación física, pero los educadores desde hace mucho tiempo han tenido una preocupación muy pronunciada de comprender lo que hacen, intentan mejorar; hay una dinámica de profesores de educación física en Francia y, sin duda, en otros lugares muy manifiesta. Pero no hay o hay muy poca preocupación científica en verdad; quiere decir el suceso evaluado, controlado, observar lo que ocurre, y de tener, sobre todo, metodología. Los profesores de educación física en Francia no están formados en la metodología científica, lo que hace que llamemos investigación simplemente a una reflexión u observación. Eso no es suficiente, una investigación necesita de un grupo, de mí, de una validación, en fin, de medición.

RE: Del lado empírico-analítico, ¿te gusta esa aproximación?

PP: No es que me guste; es que si no, es reflexión; es interesante pero no es investigación científica. Actualmente la etnología ha desaparecido, viene de la sociología porque, primitivamente, la etnología era el estudio de sociedades como decía, primitivas entre paréntesis, eso no existe más. Actualmente la etnología es un poco la sociología, eso que se llama la etnología urbana y la sociología urbana en general son la misma cosa. Queda de todos modos la aproximación que la etnología ha aportado verdaderamente, una gestión muy pujante en lo que es observación de grupo, en la monografía; ahí hay un aporte de la etnología interesante... Investigar en educación física es trabajar sobre la conducta motriz... Y eso es capital, pues es el fundamento, la mejoría de la práctica es el progreso de la educación, que reposa sobre la transferencia del aprendizaje, es decir sobre las modificaciones del comportamiento. Nosotros hemos trabajado experimentalmente con gru-

pos sobre la transferencia, porque desde mi opinión es el corazón de la educación física.

RE: ¿Los estudiantes hacen tesis?

PP: Sí, en STAPS. Efectivamente hay numerosas posibilidades, no se está obligado a hacer investigación. En STAPS, si tú quieres, está la licenciatura y la maestría, el master es mediante la investigación mientras la licenciatura es mediante la enseñanza y ahí uno no está obligado a hacer investigación actualmente. Para hacer una auténtica investigación hace falta estar formado, quiere decir dominar los conceptos, la gestión experimental, la validación; también hace falta conocer un poco de matemáticas de estadística e ir al terreno, son ciertas exigencias. En Francia, en STAPS hay investigación pero es la sociología aproximativa, es la psicología y biología aplicadas, pero esa no es la aproximación motriz.... Hay profesores repetidores, es lo que decíamos hace rato, son profesores de anatomía y fisiología en STAPS, que repiten el mismo curso. Así que he visto profesores de educación física en investigación para tesis: el análisis de una célula de pescado o de una neurona... No se hace lo que hace falta. Uno no se entera de nada, es una expresión... Cualquiera que toma cualquier curso de psicología hace psicología del deporte y repite cosas. En Francia, sobre todo, es así.

En Francia, en educación física hay un poco de batalla sobre el cambio de paradigma, yo creo que sin cambio de paradigma no funcionará. No puede funcionar: se hace técnica, se hace didáctica, pero la didáctica no impacta a nada.

RE: ¿Crees que el paradigma que impulsas será posible adoptarlo por los investigadores?

PP: No es seguro, porque hay algunas personas que tienen poder en Francia, les conozco bien, fueron mis colegas. Ellos están equivocados. En su época yo les decía: “he aquí lo que podemos hacer”. Es lo que hago con mis estudiantes funciona muy bien; pero ellos no estaban formados y se les atribuyeron funciones importantes. En una ocasión, un director de laboratorio que no tenía la formación estuvo muy violento pues no lograba comprender lo que yo le decía y era legionario, se oponía absolutamente por razones obstaculizantes. Por ejemplo, yo había escrito dos artículos en el periódico *Le Monde*, en 1969, donde había definido esto; en la época, *L'equipe*, que es el periódico deportivo más importante de Francia, redactó

todo un artículo en contra diciendo que lo que yo decía no era válido. Pero actualmente todo el mundo habla como yo lo hacía hace 30 años.

RE: El problema es en cierto momento entender las ideas diferentes.

PP: Comprender y sobrepasar las ideas que he escogido porque si he podido proponer eventualmente más cosas nuevas, no lo he hecho así nada más, sino porque estuve formado en las otras disciplinas y puedo hacer una síntesis. Es algo como en toda la investigación, jamás hay un investigador aislado, aun si vive solo, en realidad trabaja con otros. Entonces no hay que hacerlo un problema personal.

RE: ¿Cuál es el ámbito más desarrollado en la investigación de los seis temas que te presento?

PP: La aproximación biológica del movimiento, que es un pequeño aspecto del total. Enseguida está la investigación técnica y la que se ha desarrollado es la investigación igualmente didáctica, pero es una didáctica vacía, pues no tiene teoría que la sustente. En Francia se habla de didáctica, pero ¿qué quiere decir? Todo es didáctica, la hay por todos lados de cierta manera; la técnica deportiva está bien desarrollada desde hace mucho tiempo. También el atletismo, la gimnasia, el deporte físico están muy bien desarrollados, pero es la técnica deportiva.

RE: ¿Conoces algún estado de conocimiento sobre la investigación pedagógica que haya sido realizado en Francia o en el mundo?

PP: No. Creo que lo que se puede decir es que en Francia ha habido una gran cantidad de cuestionamientos sobre la pedagogía, la educación física es eso, hay verdaderamente muchos profesores, educadores que se han interesado con antelación y han hecho un buen trabajo en el terreno, pero no hay una elaboración teórica fundamental. No hay, porque normalmente eso debería ser desarrollado en el STAPS [Ciencia y técnica de actividades físicas y deportivas], éste es un lugar verdaderamente privilegiado para desarrollar todo eso. Pero en STAPS se hace otra cosa, como te dije, se hace biología, anatomía... Son los establecimientos universitarios, en la universidad hay STAPS. En las universidades francesas cada disciplina tiene nombre, la sociología, la etnología... Hay que hablar de ciencias de acción motriz. Sí, ciencias del movimiento y esto quiere decir anatomía, geología. Si seguro que hay un encuentro pero todo es un encuentro, la lingüística,

no hay más bello encuentro que la lingüística, todo el mundo habla y por tanto la lingüística se enfoca en definir a un objeto y la definición de objeto, la lengua en su funcionamiento.

RE: ¿Puedes hacer la diferencia entre la investigación pedagógica y biomecánica?

PP: Sí, la investigación biomecánica se refiere a las condiciones que permiten envejecer con eficacia, tener rendimiento y permanecer con buena salud en el sentido habitual de la fisiología. La investigación pedagógica es cómo organizar la acción motriz para que el niño desarrolle su inteligencia, su facultad de relación, su comunicación, su inserción al grupo; eso no tiene nada que ver con lo absolutamente numeral. Al principio, cuando era estudiante de educación física, me dediqué mucho a la anatomía y a la fisiología, porque yo era muy cartesiano y me gustaban mucho, son muy interesantes.

Creía que eso era el corazón de la educación física. En esa época uno trabajaba mucho en gimnasia de mantenimiento o en eso que ustedes llaman somática. Entonces me especialicé en eso, intenté comprender bien cada movimiento, cómo era efectuado, que es muy interesante. Todas las cadenas musculares, en esa época se comienzan a desarrollar las subcadenas musculares cuando se trabaja en aparatos fijos, las palancas, trabajé todo eso, que siempre es muy interesante, pero eso es la máquina del primer género. La educación física en Francia, hasta 1970, tenía como modelo la máquina de Descartes, lo que se llama la máquina simple, es decir el plano final, los relojes todo eso; era el modelo por el cual se concebía a la educación física, el deporte, la gimnasia de mantenimiento, la gimnasia médica era concebida bajo el modelo de máquina biomecánica, de las palancas de primero, segundo y tercer grados. Aprendí así, se aprendía cómo remar, aparatos fijos, todo a partir de la máquina del primer género.

Grosso modo eso fue el origen, del siglo XVII y Descartes también, en 1750. El modelo que fue la base de la educación física en Francia, aun el de 1950, todavía era el de 1750, había tres siglos de retraso; luego se fue introducido el modelo energético. Podemos decir que la iniciativa fue la máquina de vapor y la máquina de fuego de 1820-1825, entonces se desarrolló el organismo y todo esto de la combustión del oxígeno y, en educación física, se entra en este hecho (en Francia) hacia 1960, 1970; se concibe el entrenamiento a partir de las cadenas aeróbicas y anaeróbicas; se integra verdaderamente el modelo fisiológico de consumo energético, etcétera. Entonces el modelo es la cabeza del siglo, ahora se comienza a introducir la

tercera máquina, pues hemos tenido la máquina de fuerza, luego la que transmitía energía y ahora la que transmite información, *grosso modo*, el modelo es la computadora y se empieza a introducir en educación física, en el deporte, pero con retraso de un medio siglo. Es lo que yo proponía desde hace más de 30 años, pero la gente no entendía cuando hablaba de la certitud que venía del medio exterior, me decían: “tú flotas, nos hablas de la incertidumbre de la información ¿qué quiere decir eso?”.

RE: Una última pregunta: ¿por qué antes había siempre el trío de agrupar a la educación física, deportiva y recreación?

PP: Es la oposición, que también hemos tenido en Francia; el deporte se impone a todo el mundo, es un hecho social masivo que se impone. Entonces, no lo podemos ignorar, pero mucho más intuitivamente uno comprende bien que hay otras cosas al lado del deporte, que hay una actividad de placer, de ocio. El deporte para alguien que lo conozca es naturalmente el trabajo, el esfuerzo.

Los investigadores, lo que hacemos es intentar sobrepasar ese conflicto diciendo que no nos interesa más; trabajamos sobre la conducta motriz; ése es nuestro objeto y también podemos hacerlo tanto en situaciones de deporte como de ocio. El problema es con cuáles niños trabajo y cuál es mi proyecto pedagógico. He intentado analizar todas las conductas motrices, todas, y de hacer una clasificación para agrupar aquellas que son homogéneas o que, *grosso modo*, tienen la misma consecuencia pedagógica educativa.

RE: ¿Siempre estás en grupos de investigación? ¿Hay muchas revistas o es posible publicar?

PP: No mucho, y en Francia es terrible, pues esto se evade, la revista *STAPS*, así se llama, no quiere publicarme, ni a mis estudiantes. En Francia la evasión a esto es terrible, ellos nos tienen miedo pues lo que hacemos nos interesa mucho, no quieren publicarnos. No estoy molesto por ello pues si no publico ahí, lo hago en otros lados es más interesante, mis colegas que se pretenden sociólogos, casi no publican sociología, uno no ve sus artículos, publican en la revista de *STAPS*. Yo publico en sociología en *L'année sociologique*, fundada por Durkheim, el fundador de la sociología. Me pidieron presentar toda la revista y mis estudiantes son quienes publican y yo también. Apareció desde 1897. La paradoja es increíble, acabo de ver en la universidad lo que se llama la investigación aplicada: biología del deporte, sociología. Pero decían que eso no había que hacerlo, sino la

praxiología; todo el mundo me atacaba diciendo: “sí, eso es lo que hay que hacer”, la paradoja es que ellos, que pretendían eso, no lograban publicar mucho en revistas de sociología y era yo quien defiende la práctica. *L'activité lúdique*, después fue *L'année sociologique*, *Sport et jeux*, *La dance* y *L'expression corporel*. La *Revista Internacional de Psicología* me publicó “El lugar intercultural de los juegos tradicionales y deporte”, tomé el cuadro de Bruegel y lo analicé, data de 1610, el Renacimiento, la idea es analizar esos juegos y compararlos con los actuales. Es un poco dentro del marco la etnología, los juegos, deporte, la cuestión institucional, muestro la evolución de juegos, etcétera.

Otras sugerencias

ARTURO GUERRERO SOTO:

Es urgente construir un sitio en la red que permita conocer lo que se ha hecho, lo que se está haciendo en nuestro país y compartir ideas, experiencias y conocimientos.

ALICIA GRASSO:

Integrarse, por ejemplo, a través del teatro, donde están los profesores de lengua; el de Educación física para todos los movimientos de trabajo en el escenario; el de plástica en el escenario, de música, que se han unido para ofrecer su obra de teatro, que convoca a la comunidad; quizás tienen otros objetos, es cierto. No es sólo mostrar la obra de teatro, mostrar capacidades de los alumnos.

Comenzar la escritura, con el cuerpo, es decir, trabajar en el patio con distintos recorridos, recorridos que nos llevaban a las letras, a las palabras, movimientos, movimientos sobre esas letras y esas palabras.

MIGUEL ÁNGEL DÁVILA SOSA:

Que en lugar de docencia tradicional se haga intervención educativa es decir, *identificar al sujeto como tal y tratarlo como un ser único*; que practiquen, pero que practiquen un deporte de niños, para los niños, donde no se escupa, donde no se hagan *cachirules*, un deporte donde jueguen todos. Y les digo: “¿cómo les caería una competencia inter-escolar en lugar de ir a los juegos sectoriales? donde van todas las escuelas, los mejores, ¿cómo les caería un badminton escuela con escuela, si llevamos a primero de primaria? Tu primero de primaria contra mi primero de primaria, van todos: el gordito, el flaco, el chaparro. Pintamos nuestros carriles y que hagan carrera, y lo eliminamos y sacamos al ganador y compramos la medalla de chocolate y

se la ponemos. Este chavito, el que quieras, de primero de primaria, la noche antes a la carrera no duerme, la noche después de la carrera está feliz, y lo va a decir, sí yo gané y el otro va a decir, sí pero yo también fui a correr”. A los perdedores, lo que puedes hacer es [enseñarles que] finalmente es la vida, es de ganadores y de perdedores, la vida es de los que pueden y de los que no, al menos la sociedad de nuestro país así cataloga a la gente. ¿Qué podemos hacer? Primero, convencer al niño de que ganar no es sinónimo de ser el primero, sino de sentirte bien. Y si sentirte bien es ir y participar, ahí hay una forma de educar.

Por ejemplo, Jean LeBusch, ya murió, escribió no hace mucho un texto, “Psicosomática del movimiento” y hay un artículo que se llama “La significación del movimiento en la conducta”, creo que ahí marca esta línea entre el rollo de Parlebas y el de Jean LeBusch, pero no son antagónicos. Quiero entender, con mucha presencia, que Parlebas dijo “ya no estudio eso porque ya lo trabajó Jean LeBush, trabajo la otra parte”.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SOMÁTICA Y DE LA SEXUALIDAD

Dado que los campos de la investigación en educación somática y educación de la sexualidad son temas emergentes en este estudio, se le concedió un lugar especial a los resultados de las entrevistas realizadas al respecto.

Educación somática

El campo de la educación somática, campo emergente en educación de la corporeidad, en México, se ha desarrollado más en su vertiente del método Feldenkrais o de autoconciencia por el movimiento, y sólo existen algunos trabajos de investigación al respecto.⁹⁴

A continuación se presentan los resultados de una breve entrevista realizada a los responsables de investigación del Instituto Internacional del Método Feldenkrais

⁹⁴ Entre ellos tenemos el de Eisenberg, R.; Chávez, C.; Cuevas, V.; Gutiérrez, J.; Rosas, S. y Landázuri, A.M. (2005). “La recuperación psicocorporal del académico como eje básico para la formación valoral ambiental”. *IFF Academy Feldenkrais Research Journal*, 2, en <http://feldenkrais-method.org/en/node/1481>.

Entrevista a Barbara Pieper y Daniel Clenin⁹⁵

Lo común y lo diferente en los campos estudiados

BARBARA PIEPER: La más común en todos ellos es tu cuerpo, es parte de lo que es. Desde mi punto de vista la más grande diferencia es dónde pones la atención y lo que quieres lograr con ese cuerpo físico.

DANIEL CLENIN: la principal diferencia entre somática y educación física o motricidad, quizá es la vida, la parte viviente en el cuerpo, el cuerpo que vive, mismo que forma parte también de todos los otros aspectos, pero en lo somático, para mí, es el aspecto central más fuerte, pues es un cuerpo viviente, en acción viva. Aunque está presente en los otros temas, en la somática está aún más allá de estar centrado en aspectos específicos como deporte, en la creación y actuación. Tienen un papel diferente, mientras que en lo somático es algo así como el aspecto viviente.

BP: Estoy de acuerdo. La pregunta difícil o la interrogante más excitante del reto es hablar en esa investigación, de cómo descubrir algo acerca de eso que vive, de ese cuerpo viviente que conoces encarnado como sistema viviente, como una persona.

DC: Sí, primero, esta entidad viviente es realmente muy fuerte de acuerdo con el origen griego de la palabra; pero más tarde, en el término somático, se presentan las restricciones en cuanto al aspecto específico que mencionabas antes como el lazo entre la psique y el alma. Esto es ya una limitación pues también el aspecto psíquico es parte de la vida, pero en el sentido griego incluye enteramente el aspecto viviente.

Inicios de la investigación educativa

ROSE EISENBERG: ¿Cuándo comenzó la investigación en lo somático?, especialmente en educación e investigación ¿Cuándo se convirtió en aspecto de investigación para los científicos o es un campo nuevo?

BP: No sé acerca de la historia de la investigación en somática, pero asumiría que si estuviese ocupada en esto podríamos ir muy atrás para encontrar los intereses en el entendimiento de lo que ya es parte de la historia, esta estructura sistemática, este proceso específico; así que asumo que es muy antiguo pero no lo sé exactamente.

⁹⁵ Fueron entrevistados en pareja, en Berlín, Alemania; el 24 de junio de 2005, durante un congreso internacional del Método Feldenkrais.

DC: Hay una tradición tan larga como lo son los seres humanos la cual probablemente no era llamada ciencia en una primera instancia, pero en tanto se fue experimentando lo que es, en términos de vida: siendo y observando; vivir tiene esta larga tradición, que probablemente se remonta a las culturas antiguas, en las que esto siempre ocurría de la misma manera. Creo que todo ese tipo de investigación es, a su manera, lo más específico a la aproximación científica.

RE: Digamos que no era científico, pero antes era investigación.

DC: Era investigación, pero para mí hay una diferencia entre investigación *ex-acto*, en donde no puedes ponerte fuera de la acción para mirarla, y una investigación *en-acto*, que es lo que la somática propone y en la que permaneces en acción al tiempo que investigas; ésta es una gran diferencia de larga tradición. Sin embargo, actualmente el significado de *ex-acto* sería estar fuera del acto mientras lo realizas, es una manera moderna que se usa a menudo. Creo que lo siguiente sería crear mucha más ciencia *en-acto* que permitirá investigar profundamente el acto.

Banco de información e investigaciones en proceso

BP: Tenemos la academia IFF y una parte de investigación del proceso. Comenzó en 2001 pero, de hecho, la colecta de investigaciones fue hecha hace años. Era algo así como juntar toda la investigación que se había hecho hasta entonces, no en la prueba IF, pero sí en la comunidad entera relacionada con Feldenkrais.

DC: Sí, para unir todo lo que estaba divorciado, fue como el siguiente paso que influyó o apoyó la investigación actual. Recientemente hacemos un diario electrónico sobre investigación, está en la página web de la Federación Internacional del Método Feldenkrais.

RE: ¿Cuándo comenzaron a tener un diario electrónico?

BP: Inicio en 2004 y luego se hizo una lista de investigación que está publicada también en el sitio web (<http://iffresearchjournal.org/>).

DC: Como lo escuchas, este tipo de acción hacia la investigación es cómo observar lo que otro hizo. Otro aspecto podríamos llamarlo, como dije, investigación *en-acto* para hacerlo estando en acción. Esa es la actividad del proyecto de nuestra academia: fomentar que se realicen y evalúen proyectos actuales dándoles apoyo para que surja el conocimiento de dicho proceso.

RE: ¿Desde cuándo comenzaron a utilizar una aproximación activo-participativa en la investigación?

BP: Creo que comenzamos a hacer esto antes de que nos conociéramos...

DC: Nosotros hacemos una diferenciación entre el método y el uso del método, ésa es la diferencia: no trabajamos en el método, sino en su uso. No es acerca de tomar alguna clase de premisas del método, sino de cómo es usado en diferentes campos y en distintas conexiones. Creo que aún hay aproximaciones diferentes para realizarla, hay usos diferentes en ello, todavía se tiende a verlo más en la tan llamada manera clásica de ver la investigación, es decir, mirarla y esperar que haya algo allá afuera que quizás podamos conectar. No hay mucho entendimiento acerca de que existe mucho más posibilidad al observar la investigación o al tomar algo de la investigación de alguna manera, pero no integrarla por medio de la experiencia.

BP: Sí, si hubiera un procedimiento para encontrar la ciencia interesante para aquellos que tienen prejuicios sobre ella, de esa manera estarían más interesados; pero eso es aparte, sería una cuestión de educación para encontrar formas y procesos que permitieran superar esa brecha entre práctica y ciencia. ¿Cómo conectar esto?, ¿cómo hacer que los practicantes puedan encontrar las conexiones con lo que experimentan?

DC: Algo que es realmente siempre la medida para nuestra acción, es el método Feldenkrais en sí mismo, pues brinda muchas pistas de cómo esto puede ser realmente hecho, de cómo ayudarnos a conectar estas brechas. Podemos volvernos muy creativos al hacerlo y creo que tenemos una buena oportunidad con este método exactamente, para juntar esta brecha y trabajar en ello brindando procesos que puedan ayudar, esto no sucede en el exterior pero bajo nuestra óptica esto ya ha ocurrido.

Entrevista a Marilupe Campero (realizada en junio de 2005)

RE: En México, ¿cuándo inicia la formación en el método Feldenkrais de Educación Somática?

MARILUPE CAMPERO: El primer taller público que hicimos de Feldenkrais no es muy claro, ya que antes de que las iniciara con Stephen Rosenholtz, algún maestro había impartido algunas clases de autoconciencia por el movimiento, pero de forma esporádica

Creo que alguna vez vino Mark Reese, con un grupo muy pequeño, a trabajar en la casa de con Sara Atri. Algunas personas que ya habían ido a Israel habían tomado algunas clases de autoconciencia a través del movi-

miento (ATM), Rebeca Sitt no sé cuando estuvo en Israel y cuándo dio clases de ATM a sus alumnas... de lo que se acordaba; probablemente haya habido algunas personas. Cuando empezamos a hacerlo más sistemático y más abierto, invitando a la comunidad y haciendo publicidad en distintos centros de terapia física, de rehabilitación, del arte, la danza... fue en 1989, cuando vino Stephen Rosenholtz, doctor en sociología. Después de buscar muchos lugares, finalmente lo dimos en el club alemán de México, era un lugar donde cabíamos, tranquilo y el costo era accesible.

RE: ¿No había preguntas de qué era el método Feldenkrais o de qué se trataba?

MC: Tengo formación en la carrera de fisioterapia e invité a mis colegas. En ese entonces estaba certificada en neurodesarrollo, que es uno de los acercamientos de fisioterapia más conocidos hasta la fecha, para trabajar personas con daño neurológico y a partir del 89 hicimos talleres cada año.

RE: ¿Cómo tuviste contacto con Feldenkrais?

MC: Empecé mi entrenamiento en San Diego, California, en 1984. Viví en Estados Unidos por dos años y, hacia el final de esa estadía, una de las coordinadoras de neurodesarrollo, en que me estaba formando, me lo sugirió. Ahí el método Feldenkrais es muy conocido y existe la asociación en terapeutas en neurodesarrollo, etcétera. Nos llegó la publicidad de un taller con el maestro Marc Reese de un seminario de tres días. En ese entonces Feldenkrais comenzaba a ser muy conocido en San Francisco, el nombre le interesaba ya a mucha gente.

RE: ¿En el 84 ya estaba enfermo?

MC: Moshe, sí, ya no viajaba, pero Mark Reese había sido su asistente y había trabajado directamente con él por muchos años, estuvo en Israel con Feldenkrais, y abrió este taller para todo público. Me interesaron muchísimo las dos partes, pero la de autoconciencia a través del movimiento... es increíble cuando trabajamos con nosotros mismos guiados por un maestro instructor. Cuando acabó el taller le pregunté al maestro cómo se seguía estudiando y me comentó que abrirían un programa en San Rafael para el verano... Me inscribí, hice el primer verano; regresé —cuando obtuve una beca, porque para mí era muy caro, a terminar otros tres veranos, o sea dos meses cada año. Hay que cumplir los 8 meses del entrenamiento, eso sigue siendo el mismo formato, allá y en todo el mundo. Los distintos comités de

acreditación de entrenamientos te exigen 800 horas de clase, y ellos lo hacían cada dos meses porque es como Moshe lo había enseñado en Massachussets.

Éramos como 45 en mi grupo. Era la primera formación junto con otra en Montreal, después del entrenamiento de Massachussets que había dado Feldenkrais personalmente. Estaba avalada y organizada por la Fundación Feldenkrais, que desapareció, y se formó la Federación Internacional del Método Feldenkrais. Fue en el transcurso del primer año de mi formación cuando falleció Feldenkrais y no sabían cómo hacerle. Tuvimos gran suerte, ya que para toda la parte de integración funcional, vinieron todos los que fueron asistentes de Moshe. Ellos fueron a California y a Canadá, que eran los dos entrenamientos que en ese momento Moshe estaba enterado que se iban a dar, aunque él no los fuera a enseñar; la desventaja era que había cierta desorganización porque no sabían exactamente cómo hacerlo, no había director académico, había un coordinador. Yo iba cada año a estudiar y volvía a México.

En México, a partir del 89, hicimos talleres cada año, a veces dos, con Stephen Rosenholtz, a quien conocí en un entrenamiento avanzado en San Francisco. Aunque él tenía más años de experiencia por supuesto, los dos estábamos de maestros-alumnos tomando el advance con Java Shelhav. Trabajando allá juntos, como cualquier grupo de avanzados, éramos como 20 o 18. Él me dijo que hablaba castellano y estuvimos haciendo prácticas. En ese tiempo él ya había hecho sus videos del Método para toda edad, bueno la primera parte de sus videos de ATM para todo público y creo que probablemente ya era asistente. Le pregunté si le interesaba venir a México para enseñar en español, dijo que sí, entonces lo planeamos.

Como decía, el primero fue en 89, previamente yo había ya dado distintos talleres pero pequeños y con distintos grupos, pero no tan formal. Después traje a Bill Hutchinson, más o menos en el 91, luego en el 93. Bill me llamó y me dijo que tenía mucho interés en venir que si podíamos trabajar juntos. Lo invité porque siempre he pensado que es muy bueno que los alumnos tengan la oportunidad de conocer diferentes maestros, yo impartía parte de las lecciones y organizaba el taller. Bill tenía una convicción muy profunda de hacer entrenamiento en México, una parte de él estaba completamente convencido e identificado con la cultura latina; había vivido en Perú haciendo su doctorado en lingüística, conocía muy bien el castellano y la cultura le encantaba.

Entonces comenzamos a planear el entrenamiento, pero vino la devaluación en el 94 y fue imposible en ese momento, todo mundo estaba con muchas dificultades económicas. Aunque invitábamos a la comunidad profesional de diversas áreas, el grueso de nuestros alumnos en todos estos talleres

era clase media trabajadora profesionalista, no podían pagar los talleres. Siempre han sido grupos abiertos y a veces arreglando y haciendo acuerdos.

Por ello tardamos hasta el 98 para empezar el entrenamiento y Stephen siempre estuvo también en la disposición de difundir el método en México. En ese año se decidió iniciar, a través del Departamento de Educación Médica Continua de la Facultad de Medicina de la Universidad de Colima. Fue ahí para que pudiera haber participantes de distintas disciplinas; de otra manera se hubiese restringido a una sola área profesional. Asimismo, porque uno de los objetivos de educación médica continua es la salud integral; entonces, ahí cabía perfecto, porque decíamos: “¿dónde lo metemos?” Y Feldenkrais cabe perfecto en educación integral aunque el enfoque sea pedagógico va encaminado a la formación global de la persona en educación para la salud. Dentro de la organización de la Universidad cabía Stephen, que fue el director académico de la primera formación y estamos proyectando que sea de la segunda, ahora estamos haciendo todos los trámites.

RE: ¿De cuántos países te han llegado estudiantes?

MC: Hemos tenido alumnos de Canadá, Suiza, Uruguay, Estados Unidos, Grecia, España, Francia, Alemania y otros más. De México, hay de varios estados, que también durante todos estos años, desde el 87, no sólo yo sino también varios compañeros hemos dado talleres en distintas partes del país y no centralizarlo sólo en el Distrito Federal. La primera generación salió en 2002. En los talleres que se imparten viene gente de distintas partes, como Chetumal, Jalisco, Guanajuato, Monterrey, entre otros. Además, el que venga gente de otros países enriquece el grupo, los europeos o norteamericanos que vienen tienen un interés concreto y real en nuestra cultura.

RE: ¿Cuándo comenzó en Latinoamérica la formación en el método Feldenkrais?

MC: En Argentina empezó creo que dos años antes que nosotros... en el 96 o 94; ahora llevan dos años de receso por la situación económica. La directora académica allá fue Beatriz Walterspiel.

RE: ¿Qué otras formaciones se dan en México, en las vertientes de educación somática, por ejemplo, el método Alexander?

MC: Nada más sé que Sara Atri, que viajaba a México y vivía en Estados Unidos y después en Francia; ella trabajaba y hacía algunos talleres en

Alexander. También sé que Mónica Gerez hacía algo de eutonía, pero no sé que tan involucrada estuviera, porque ella estuvo viviendo fuera del país hasta el noventa y tantos.

RE: ¿Cómo visualiza el área de salud el método Feldenkrais en México?

MC: Creo que cada vez hay un interés mayor en distintas áreas de la salud no sé si también psicología, ahí saben que es una alternativa viable y de gran ayuda, incluso para el terapeuta —que en el método Feldenkrais llamamos maestro—, aunque en los profesionales de terapia física, muchos no hacen la formación porque ya la tienen en fisioterapia o fisioterapia y neurodesarrollo o en terapia ocupacional en integración sensorial; pero hay un interés de conocer y muchos van a distintos talleres o clases directamente. En la parte de psicología hay un interés inmenso porque saben que si no trabajan directamente con el cuerpo mucha gente no llega a resolver problemas, traumas. Ahora ya están muy abiertos, hay una serie de disciplinas que ellos llaman psicocorporales. Entonces, hay un interés real y vemos que tenemos psicólogos en todos los talleres, no muchísimos pero sí hay siempre.

Hay un interés real de buscar cómo integrar realmente la parte corporal o somática y toda la parte emocional que no se puede trabajar solamente desde la palabra. También hay mucha gente, que no sé cómo llamarle, que está en búsqueda: en yoga, en aikido, en tai chi, en distintos tipos de meditación que están buscando una metodología para seguir profundizando en Feldenkrais, que tiene un sentido pedagógico. Tiene toda la estructura, y si entras al entrenamiento, realmente es integral y profesional.

Investigación en educación de la sexualidad

Entrevista con Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson⁹⁶

RE: ¿Qué tipo de investigaciones se realizan en el Instituto Mexicano de Sexología?

JUAN LUIS ÁLVAREZ-GAYOU: Contamos con investigaciones desde el pre-escolar hasta la preparatoria en materia de sexualidad tanto en alumnos(as) como en docentes. En la actualidad están en proceso dos investigaciones: una en profesores de educación física de la ciudad, sobre sus dudas ante las

⁹⁶ Entrevista realizada por escrito en febrero de 2006.

preguntas que sus alumnos(as) les hacen en materia de sexualidad y otra en 400 profesores(as) de educación física respecto de sus actitudes ante la diversidad sexual.

En diversos congresos del COMIE en que hemos participado, casi los únicos trabajos que se presentan sobre temas de sexualidad son los realizados por investigadores(as) de nuestra institución.

RE: ¿Cuáles son las principales limitantes para el desarrollo de la investigación educativa en su campo y/o estos campos, en México o a nivel internacional?

JLÁ-G: Especialmente la carencia de formación profesional en materia de sexualidad en profesores(as) de educación física y en materia de investigación cuantitativa y cualitativa. Esta formación de recursos humanos hacia la investigación es seriamente deficiente. Algo fundamental para investigar: los aspectos actitudinales como en la forma como puede el docente de educación física coadyuvar a la educación de la sexualidad en el alumnado.

CAPÍTULO 8

OPINIÓN DE DOCENTES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Arturo Guerrero Soto, Hilde Eliazer Aquino López,
Gerardo Orellana Suárez
Integración: Rose Eisenberg Wieder y Lourdes Jiménez Rentería

INTRODUCCIÓN

En contraste con las perspectivas de los expertos o personalidades entrevistadas en torno la investigación educativa en corporeidad, movimiento y educación física, descritas en el capítulo anterior, ahora exponemos los resultados del estudio de las representaciones sociales de docentes que imparten educación física en alguna institución educativa, que laboran formando licenciados en educación física o que son entrenadores deportivos.

A continuación se presentan los resultados e interpretaciones surgidas de las encuestas y entrevistas a profesionales de los campos estudiados en tres modalidades: un estudio macro de la zona noroeste del país (Baja California, Baja California Sur y Sonora); dos estudios micro: uno con profesores de la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco y otro dirigido a una población de profesores y entrenadores de varios estados del centro del país. Las preguntas base para las encuestas de opinión fueron las siguientes:

- 1) ¿Qué opinas de la investigación educativa que se ha hecho en el campo global de la educación física o en tu área?
- 2) ¿Qué te gustaría que se investigara en tu campo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

RESULTADOS DE LA ENCUESTA A MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA
Y ENTRENADORES DE LA ZONA NOROESTE DEL PAÍS

Arturo Guerrero Soto

Se realizó un estudio macro donde se aplicaron 220 encuestas. De ellas, 142 fueron dirigidas a maestros de educación física; 48 a entrenadores deportivos de la zona noroeste del país; y 30 a maestros encuestados que tomaban un curso de investigación. Esta encuesta consistió en contestar las dos preguntas básicas mencionadas.

Al analizar las variadas respuestas a estos cuestionamientos, se procedió a categorizarlas, con la finalidad de integrar la percepción y conocimiento de los maestros y entrenadores sobre los procesos investigativos.

Pregunta 1

Los resultados sobre la primera pregunta “¿Qué opinas de la investigación educativa que se ha hecho en el campo global de la educación física o en tu área?” se muestran en la tabla 1.

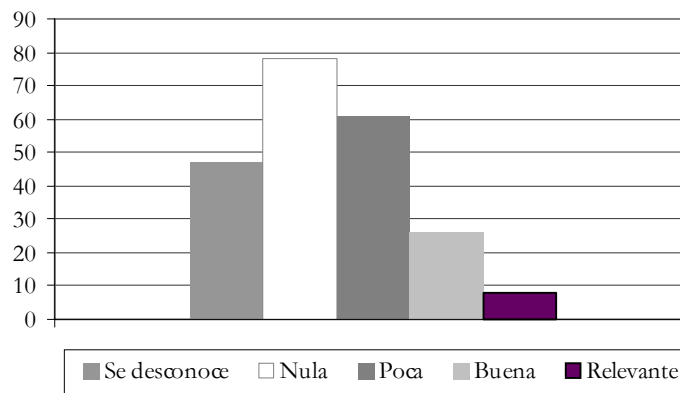
TABLA 1
OPINIONES SOBRE LA PREGUNTA 1
(EN LOS CONTEXTOS INTERNACIONAL, NACIONAL Y ESTATAL-MUNICIPAL)

<i>Internacional</i>	Contextos	
	<i>Nacional</i>	<i>Estatat-municipal</i>
Los españoles van a la vanguardia en investigación sobre todo educación especial	No se hace investigación, sólo proyectos, con experiencias, sin obtener resultados	Las actividades ofertadas al maestro se basan en lo subjetivo y no en lo objetivo
Hay pura investigación extranjera (8 opiniones)	No es relevante (25 opiniones), estamos en pañales, atrasados de 30 a 50 años (2 opiniones); es un campo virgen (10 opiniones)	Buena, ya que tenemos cursos adecuados (5 opiniones)
	Desconozco de qué se trata o dónde se realiza (10 opiniones). No existe investigación (32 opiniones)	
	Nada (7 opiniones)	
Es necesario desarrollar la cultura de la investigación en los niveles básico, medio superior y superior (4 opiniones)	Es muy poca (11 opiniones)	No se dan a conocer los resultados o propuestas

	Contextos		
	<i>Internacional</i>	<i>Nacional</i>	<i>Estatad-municipal</i>
Si hubiera reconocimientos, incentivos y convocatorias de investigación, los maestros podrían involucrarse (20 opiniones)	Escasa y nula (10 opiniones)		
Se necesita comisionar a gente del área de educación física para que se involucre (3 opiniones)	Es necesaria para hacer cambios con base en ella (4 opiniones)		El área del entrenamiento deportivo está en proceso de conformación (2 opiniones). Es mayor la investigación en el deporte (12 opiniones) en voleibol (2 opiniones)
	Bastante buena, para que aterrice a M-A (2 opiniones)		
	No se utiliza en el sistema educativo para mejorar programas o la práctica docente (1 opinión)		
	Hace falta investigación a nivel estatal (5 opiniones)		
	Ha sido positiva, permite contar con parámetros metodológicos científicos (2 opiniones)		
	No ha impactado en nuestro medio, no se difunde (6 opiniones)		
	Son pocos los recursos que se aplican a la investigación en educación física, y no tiene apoyo (12 opiniones)		
	No hay personas que se dediquen a ella , o departamento de investigación (5 opiniones)		
	No se ha logrado que el docente se inmiscuya como investigador		
	Se necesita capacitar para hacer investigación (5 opiniones)		
	No es real, se hace de escritorio y no impacta el campo laboral (2 opiniones)		
	Debería haber un cuerpo colegiado de investigación o grupos interdisciplinarios, para unificar criterios y proponer al gobierno estrategias en el ámbito de la cultura física (2 opiniones)		
	No existen bases de datos (2 opiniones)		

Posteriormente se realizó un análisis cuanti-cualitativo a los resultados mostrados en la tabla 1. La gráfica 1 expresa la parte cuantitativa, luego se sustentan las opiniones cualitativas representativas del universo de los encuestados.

GRÁFICA 1
 ¿QUÉ OPINAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA QUE SE HA HECHO EN
 EL CAMPO GLOBAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA O EN TU ÁREA?



Como podemos observar en la gráfica 1, de los 210 encuestados:

- El **21.4%** del total, **desconoce que se realice investigación en el área**; los encuestados opinan que no saben de qué se trata o dónde y quiénes la realizan; algunos comentarios textuales: “la investigación no es relevante en nuestro país”, “estamos muy atrasados en investigación”, “desconozco si se realiza”.
- El **35.4%** **considera que la investigación es nula o no existe**: “es un campo virgen”, “en nuestro país estamos en pañales, con considerable retraso en relación a otros países”, “es escasa, yo diría nula”.
- El **27.8%** **opina que es poca**, que no se hace investigación real, se hace de escritorio y no impacta el campo laboral; se presentan proyectos o propuestas experienciales de enseñanza-aprendizaje y no se dan a conocer los resultados, algunas citas textuales: “no ha impactado en nuestro medio ya que no se difunde”, “son pocos los recursos económicos que se aplican para la investigación en educación física”, “no hay personas que se dediquen exclusivamente a ella, ni departamentos de investigación”, “no existen bases de datos, ni sitios mexicanos en el área en la red”. Finalmente algunos comentan que debería haber un cuerpo colegiado de investigación o grupos interdisciplinarios, para unificar criterios y proponer al gobierno estrategias de desarrollo en el ámbito de la cultura física.

- **El 11.8% considera que es buena y positiva**, ya que permite contar con apoyos metodológicos científicos, algunas citas textuales: “se necesita capacitar para hacer investigación”, “no se ha logrado que el docente se inmiscuya como investigador”, “es buena porque los cursos de actualización son adecuados”, “es necesario que aterrice en la práctica educativa e impacte a maestros y alumnos”, “la mayor parte de la investigación que existe es extranjera”.
- **El 3.6% dice que es relevante** y necesaria para hacer cambios con base en sus resultados; algunos de los comentarios son: “es necesario desarrollar la cultura de la investigación en los niveles básicos, medio superior y superior”, “el sistema educativo no la utiliza para mejorar programas o la práctica docente”. Algunos de los encuestados consideraron que para que los maestros puedan involucrarse es necesaria la existencia de apoyos, reconocimientos, incentivos y convocatorias de investigación.

Conclusión a la pregunta 1

En general, los encuestados denotan temor ante la palabra investigación, hay gran apatía al trabajo sistematizado. Existe la creencia de que hay mucha investigación en el contexto internacional, pero que no está a su alcance; que en el ámbito nacional puede que exista pero se desconoce; y a nivel estatal y municipal no existe investigación. Una parte de los encuestados opinan que es mayor la investigación en el área del entrenamiento deportivo que en educación física. Son pocos los maestros que tienen interés por realizar motivación aunque sea micro. Una percepción personal es que a los profesores no les interesa involucrarse en un proceso de trabajo que implique reflexionar y cuestionarse sobre su quehacer educativo.

Pregunta 2

Al revisar los resultados de la pregunta “¿Qué te gustaría que se investigara en tu campo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?”, se procedió a categorizarlos por temas y subtemas (tabla 2), para definir que áreas son los de mayor interés entre los docentes de educación física y entrenadores deportivos, la clasificación fue de cuatro áreas: educación física, deporte, motricidad y áreas afines.

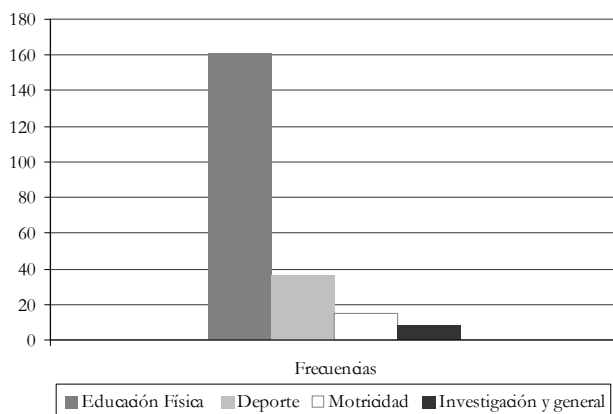
TABLA 2
RESULTADOS DE LA PREGUNTA 2

Temas	Subtemas	Frec.
<i>Área: Educación física</i>		
Programa de EF	Análisis y modificaciones del programa para que vaya acorde con la realidad del niño, la escuela y el maestro mexicanos	18
Didáctica de la EF	Metodologías para trabajar y planear la clase práctica de EF	19
	Métodos y técnicas de enseñanza	28
	Cómo crear maneras accesibles para que el niño aprenda	4
	Inter o multidisciplinariedad en los contenidos de aprendizaje	2
	Habilidades para la enseñanza	3
	¿Cómo aprendemos?	1
	Practicar para el aprendizaje significativo	1
	Planeación didáctica	5
Vinculación de la EF	La vinculación de la EF con la educación básica, actividades físicas y rendimiento académico	4
	La EF como base del aprendizaje motor, no al campeonismo	1
	Vinculación entre el rendimiento académico y la EF	5
El docente de EF	La práctica docente del profesor de educación física en Baja California y Ensenada	1
	Factores que inciden en el bajo desempeño del profesor de EF de clase directa	2
	La eficiencia del docente en lo administrativo y en su praxis educ.	1
	Por qué el desconocimiento de la EF, por maestros, tanto de EF como de grupo, y directores	3
	Formas para motivar al docente	6
Escuelas formadoras	Cómo inciden los procesos de formación en la práctica laboral	2
Educación física especial	La EF en niños hiperactivos y con déficit de atención	1
	La EF para niños débiles visuales	1
	Cómo capacitar al maestro para trabajar con niños con necesidades especiales	1
	Las conductas de las personas con discapacidad	1
	Relación entre el deporte y el rendimiento académico en niños con trastornos y dificultades de aprendizaje	1
Evaluación de la EF	El rendimiento del alumno	3
	Instrumentos de evaluación	4
	La evaluación del niño en edad escolar, deportista y sedentarios	1
	Procesos de evaluación para verificar objetivamente los aprendizajes motores	8
	Evaluación y seguimiento al programas	4
	Evaluación de la supervisión técnico pedagógica	5
	Evaluación de la condición física	3

Educación física social	La EF como promotora del cambio social	2
	Interacción maestro de grupo-alumno-profesor de EF y directivos de primaria	4
	La influencia de la EF en el desarrollo integral del alumno de secundaria	1
	La educación en la familia para comprender al niño	1
	Relación M-A	3
	Causas que afectan el desempeño del alumno y estrategias para solucionarlo a través de las clases de EF	2
	Las conductas del alumno y del grupo II	3
	Formas de evaluar para mejorar la enseñanza	1
	EF y la salud	Actividad física y salud
	Alimentación en el educando	2
<i>Área: Deporte</i>		
Iniciación deportiva	Cómo influye el trabajo de iniciación deportiva en el desarrollo motriz de los niños	7
	Fundamentos deportivos básicos	7
Deporte escolar	Los procesos ideomotores en el desarrollo técnico táctico	5
	Pedagogía deportiva	2
Entrenamiento deport.	Deporte infantil	3
	El entrenamiento deportivo básico	5
	Didáctica del entrenamiento	1
	Formación docente de entrenadores	1
	Definir el campo de estudio del entrenador	1
	Análisis del enfoque pedagógico en la enseñanza del entrenador	1
Administración deport.	Enseñanza técnica del voleibol	1
	Administración deportiva	2
<i>Área: Motricidad</i>		
Motric. y desarrollo motor	Desarrollo motor en el niño de 2 a 8 años	3
	Fases sensibles y su aplicación	2
	El aspecto psicomotriz del educando de primaria	3
	La motricidad del niño de primaria	3
	Perfiles motores de egreso de cada ciclo escolar de primaria	1
	Didáctica del aprendizaje motriz	2
	Etapas de aprendizaje	1
<i>Área: áreas afines</i>		
Investigación	Actividades extraescolares y su impacto	1
	La didáctica de la investigación	1
	Investigación educativa en el área psicopedagógica motriz	2
	El proceso de formación de investigadores	1
General	¿Por qué hacer tanto trabajo administrativo y no de campo?	2
	Los perfiles laborales en el ámbito de la cultura física incluyen los recursos humanos como recreadores, guardavidas, acondicionadores físicos, técnicos deportivos, etcétera.	1

Los resultados cuantitativos de la categorización de la tabla 2, se expresan por campos de interés en la gráfica 2.

GRÁFICA 2
¿QUÉ TE GUSTARÍA QUE SE INVESTIGARA EN TU CAMPO PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE?



De los 220 encuestados los campos prioritarios a investigar serían:

- a) El área pedagógica y didáctica de la educación física, con 73.4%, que abarca la respuesta de 161 maestros. Esto tiene coherencia con la necesidad de resolver las problemáticas que se les presentan con el uso de los métodos y técnicas de enseñanza, las metodologías para planear la clase de educación física y el análisis del Programa Nacional de Educación Física para adecuarlo a las condiciones locales. Con este resultado podemos deducir que no existe una formación sólida de base para cumplir con la función principal del maestro en la escuela, ya que éste solicita ser capacitado en estas áreas de interés, pero que, a pesar de las actualizaciones que ha recibido, no las utiliza en su campo profesional.
- b) En segundo término con 16.5%, que representa la opinión de 36 maestros, se interesan porque se investigue en los temas referidos al deporte, con especial atención a los fundamentos deportivos básicos, con tendencia hacia la iniciación deportiva y el deporte escolar.
- c) Finalmente 15 maestros que representan 7%, se interesan por los procesos de desarrollo motor y acciones ideomotores enfatizando en las estrategias técnicas y tácticas de juego. Y el 3.1%, que corresponde a 8 maestros, prefieren investigación en general.

Conclusión pregunta 2

Existe un interés por conocer más sobre cómo funcionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus métodos y técnicas, así como profundizar en la forma en que los alumnos aprenden. Se detecta la falta de dominio en los contenidos, y se percibe un desinterés personal, donde el maestro se deslinda de la responsabilidad de su propia capacitación. Sin embargo, existen algunas inquietudes por conocer más de investigación para resolver algunas problemáticas cotidianas y deseos de apoyo para poder realizar investigación.

Conclusión general

En la primera pregunta, los resultados expresan que la mayor parte de la población de educadores físicos y entrenadores deportivos desconocen de la investigación y de cómo llevarla a cabo, las respuestas son muy generales, con poca reflexión, aunque algunas con “mucho rollo” para simular que se conoce de qué se está hablando, son opiniones idealistas y no se enfocan a problemáticas reales.

En la segunda pregunta, no existe una visión general en el logro de los propósitos de los programas educativos, por lo menos no se visualiza en la práctica. Hay varias temáticas que definen líneas claras de investigación en el área de la educación física y el deporte.

OPINIÓN DE ALGUNOS DOCENTES DE LA ESCUELA SUPERIOR DE
EDUCACIÓN FÍSICA DE JALISCO SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Hilde Eliazzer Aquino López

A continuación se resumen los hallazgos cualitativos de un estudio micro que consistió en aplicar una encuesta de preguntas abiertas a 12 profesores de la Superior de Educación Física de Jalisco con el fin de conocer su opinión sobre la investigación educativa realizada en los campos de corporeidad, movimiento y educación física en la institución.

Pregunta 1

A partir de sus respuestas a “¿Qué opinas de la investigación educativa que se ha hecho en el campo global de la educación física o en tu área?” se rescató lo siguiente:

- 1) Los docentes no sólo perciben la investigación educativa como un área poco transitada, sino es que casi nula en educación física. Este fenómeno lo explican como consecuencia de la falta de visión y precario interés por parte de las autoridades, para tomar en cuenta las necesidades y problemáticas que de ella surgen. Dicha postura evidencia la desvalorización del sector administrativo y político hacia la educación física.
- 2) Los docentes se encuentran descontentos ya que están convencidos de que no existen condiciones idóneas para hacer investigación; entre los problemas, mencionan la falta de equipo de cómputo y *software*.
- 3) Afirman como causas principales la falta de formación de los investigadores, tanto en el campo disciplinar de la educación física como en metodologías para realizar investigaciones de calidad.
- 4) Otro factor que incide en la baja calidad de las investigaciones reside en que el investigador las realiza por simple trámite.
- 5) Los docentes enfatizan la necesidad de desarrollar mayor comunicación con autoridades e investigadores que les permitan una constante actualización además de conocer, mediante la investigación, los logros alcanzados en educación física.

A partir de la respuesta de los docentes, se evidencia la falta de vinculación que comentan, en el estudio de entrevistas, los investigadores de Jalisco. Se puede afirmar que existe desconfianza sobre las investigaciones que se realizan y de su efectividad, así como de las habilidades desarrolladas por los propios investigadores.

Pregunta 2

Visión general

Las respuesta a la pregunta “¿Qué te gustaría que se investigara en tu campo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?” indican que el interés principal para realizar investigación está enfocado en la mejora de la práctica, cuestiones que se centren en la metodología, diversidad de técnicas, y a partir de ahí, generar propuestas donde intervengan todas las áreas –tanto gubernamentales como privadas–, que puedan aplicarse a la práctica de la educación física; la investigación centrada en algo más operativo.

La principal preocupación de los docentes es que se apliquen las investigaciones a la práctica, es decir, que no sean de “escritorio”. Para

transformar este panorama, sugieren llevar a cabo un trabajo colegiado. Consideran básico apoyar el trabajo realizado por medio de un equipo de cómputo. Sugieren la creación de talleres y cursos para actualizarse de manera continua.

Es imprescindible generar un cambio de conducta positiva al trabajo entre los docentes para que se logre un trabajo cooperativo y, a partir, de ello una retroalimentación efectiva y fructífera.

Los docentes vuelven a enfatizar su descontento ante la investigación como figura abstracta, sin embargo aparece su aceptación a ella como instrumento para solucionar problemas y para mejorar su práctica.

Cierre

Al inicio del siglo XXI y tanto a nivel mundial como nacional, nos encontramos ante una serie de transformaciones en los ámbitos biológicos, sociales, económicos y políticos que hacen necesario un reposicionamiento de los diferentes sectores que conforman la sociedad, para hacer frente a las crisis que estamos viviendo. La investigación educativa se convierte en un instrumento privilegiado y necesario para la formación, a partir de la recuperación de las palabras de los investigadores podemos afirmar que:

- la investigación en el campo disciplinar de la educación física existe en la región centro-occidente;
- está en gradual y constante transformación (lo que denota su vigencia);
- enfrenta una serie de retos como la conformación de estructuras materiales que posibiliten su permanencia y evolución;
- es evidente la deslegitimación que aún enfrenta la investigación educativa en este campo disciplinar, que hace necesario su reposicionamiento a partir del trabajo constante y sostenido de los investigadores;
- se requiere de una toma de consciencia tanto de los propios investigadores como docentes del área, misma que posibilite un diálogo y construcción de estrategias de vinculación entre los campos docencia-investigación; finalmente,
- otro aspecto de concientización, será el develar los mecanismos que llevan al investigador a ser cómplice inconsciente de la desvalorización de este campo disciplinar.

SONDEO A PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y ENTRENADORES DEPORTIVOS DE DIVERSOS ESTADOS E INSTITUCIONES DEL PAÍS

Gerardo Orellana Suárez

Para este estudio se entrevistaron 22 personas: 12 profesores de educación física de escuelas primarias —que asistieron en el Congreso de la ESEF—, procedentes de los estados de Morelos, Guerrero y el Distrito Federal; 5 maestros de educación media superior que laboran en los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) y en el Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS) —pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)—, todos ellos del Distrito Federal. Los otros 5 entrevistados son entrenadores deportivos de la Universidad Nacional Autónoma de México: de baloncesto, voleibol, atletismo, fútbol americano (de este último, entrenador y un preparador físico).

La entrevista se llevó a cabo de manera informal, es decir, sin una cédula de entrevista, de cuestionario o grabadora de por medio; tan sólo la explicación del objetivo del “sondeo de opinión” para la elaboración del presente estado de conocimiento, al mismo tiempo que se mostró el *Manual de acompañamiento en la aplicación de la guía de análisis*, para que dentro de la informalidad pudieran observar la seriedad del trabajo emprendido.

Conforme transcurrió el tiempo en las pláticas, los profesores se mostraron más receptivos y abiertos a comentar sus opiniones. Al principio sintieron que el acercamiento tenía intenciones de evaluar su trabajo, lo que no les gusta o están poco acostumbrados. En realidad, la mayor parte de las respuestas vinieron casi al final de las charlas, después de exponer con ejemplos los beneficios que los resultados de las investigaciones en educación física, deportiva, somática y motriz podrían aportar a su desempeño profesional. En breve presentamos un resumen de las opiniones en torno a las dos preguntas que se han referido para esta encuesta:

Pregunta 1

En primer lugar cabe señalar que en ninguno de los casos, las respuestas a “¿Qué opina sobre la investigación educativa que se ha hecho en su campo o en el campo global de la educación física?” fueron inmediatas al comprender lo que les estaba requiriendo con el concepto de “investigación educativa”. Fue necesario explicarles en qué consistía, al mismo tiempo que se leía la definición contenida en el *Manual*.

En ninguno de los casos pudieron identificar algún tema en específico. Es decir, a pesar de haber comprendido el cuestionamiento, no lograron ofrecer una opinión específica en términos técnicos o teóricos.

Hubo respuestas como “Ah sí, es muy importante, el avance científico en el área”, “Sí, las nuevas formas de dar clase”, “Sí, los nuevos métodos de entrenamiento deportivo son muy importantes”. Por lo mismo, hubo que inducir los temas específicos con ejemplos de pedagogía, didáctica, administración, motricidad o política educativa, entre otros.

En este punto de la plática, en algunos casos se animaron a decir que, efectivamente, están haciendo diferentes las cosas en su práctica profesional (aunque no hayan especificado aportes en pedagogía o didáctica), en la evaluación, en la administración o en la comprensión de los problemas sociales que afectan a los deportistas.

En términos generales, pudo observarse que los profesores de educación física orientan más su práctica hacia la formación integral de sus alumnos. Es decir, se asumen como formadores de hábitos de higiene y salud, por ejemplo. Se preocupan más por los temas de la didáctica, de la dinámica de grupos, de la coordinación psicomotriz y de administración escolar. Poco se interesan por los temas del entrenamiento deportivo especializado. En cambio, los entrenadores deportivos orientan más su ejercicio profesional hacia el desarrollo de capacidades físico-atléticas como velocidad, rapidez, agilidad, fuerza y todas las técnicas y tácticas específicas de sus disciplinas. En ellos poco se apreció el interés por la pedagogía y la didáctica; al parecer se preocupan más por obtener mayor rendimiento de su atleta que por la parte formativa integral.

Pareciera que hay una diferenciación en la práctica profesional entre los profesores de educación física y los entrenadores deportivos. Ello remite a la forma con la cual se asume en profesional, cómo es percibida la educación física, la formación y el ser mismo de los alumnos.

Pregunta 2

En cuanto a la pregunta “¿Qué le gustaría que se investigara en su campo para mejorar la enseñanza-aprendizaje?” los profesores de educación física se mostraron más interesados por los aspectos de la coordinación psicomotriz, las dinámicas de grupo y de la administración deportiva en las escuelas. Según lo comentaron, son los temas que tienen que ver con la organización de las clases, la planeación de las sesiones y la organización del trabajo en la escuela dada la participación en eventos institucionales. En un momento hablaron sobre su capacitación como entrenadores deportivos.

vos en alguna disciplina (fútbol soccer, baloncesto, voleibol y atletismo), con la finalidad de participar con los alumnos en competencias y como medio para mejorar su perfil profesional.

Por su parte los entrenadores se mostraron más interesados por los temas específicos del entrenamiento deportivo como planeación, desarrollo de capacidades específicas (velocidad, fuerza, resistencia, agilidad, etcétera) y actualización técnico-táctica en su disciplina.

Cuando se les pregunto si estarían dispuestos a participar o colaborar en alguna investigación educativa, quizá sobre la propia reflexión en su campo, o con la ayuda o supervisión de un investigador en el campo, todos respondieron que sí.

Algunas conclusiones y propuestas

Por las respuestas brindadas, se podrían aventurar varias hipótesis en torno al concepto de investigación educativa. Quizá los profesores no están familiarizados con él o no se han apropiado del lenguaje técnico utilizado, aunque refieren que sí modifican su práctica profesional. Otra posibilidad sería que no se han apropiado de las herramientas pedagógicas y didácticas ni tampoco han modificado su práctica profesional; o bien, tal vez, han comprendido por partes y así lo han aplicado.

En resumen, considero que hay una comprensión incompleta de lo que es la investigación educativa, cuáles son las diferentes áreas, qué tiene que ver esto con la transformación integral de la práctica docente, de la administración y de la investigación. Quizá ésta podría ser una de las causas por las que resulta difícil incidir en el campo del profesionista, además de los factores políticos relacionados. Posiblemente, en la medida en que se comprendan los beneficios directos sobre la práctica profesional, los profesores, entrenadores y directivos se muestren más interesados en abrir las puertas a estudios específicos.

Parecería también necesario integrar en el próximo estado de conocimiento la importancia de la incidencia institucional en la promoción y difusión de los aportes de la investigación educativa en estas áreas y su contextualización con el ejercicio docente. Las preguntas elaboradas en esta ocasión se orientaron hacia el conocimiento y percepción de los profesores y entrenadores y, en este sentido, su conocimiento o desconocimiento derivaría de su propia labor de capacitación y actualización, lo que deja abierta la puerta a la duda sobre la opinión del entrevistado. Es recomendable abrir el análisis a las prácticas institucionales de actualización de su personal y a los contenidos impartidos en estas actividades, para hacer un comparativo

entre la oferta institucional, sus contenidos y el aprovechamiento y modificación del ejercicio profesional; de tal manera que el estudio abriría al menos tres vetas: la difusión de la investigación educativa en estas áreas, la adopción y promoción de las instituciones educativas y la apropiación y transformación del desempeño docente.

COROLARIO A LOS TRES ESTUDIOS

Los resultados de la zona norte y del sondeo realizado a profesores de educación física y entrenadores deportivos procedentes de diversos estados e instituciones del país concuerdan en que la mayoría de los encuestados desconocen el campo de la investigación educativa y de cómo llevarla a cabo; además, no están familiarizados con el concepto, lo que puede condicionar el que no se han apropiado del lenguaje técnico utilizado. Refieren que modifican su práctica profesional de manera pragmática, es decir, de acuerdo con sus experiencias cotidianas o intercambio con colegas. Tampoco perciben la relación que tiene la investigación educativa con la transformación integral de la práctica docente, de la administración y de la investigación en general.

De manera alentadora, se encontró que los entrevistados de la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco consideran que la investigación en educación física existe en la región centro-occidente, pero enfrenta retos para su permanencia y evolución, tales como precarios apoyos materiales, la deslegitimación que aún encara la investigación educativa en este campo disciplinar, la necesidad de sensibilizar al investigador para defender la actividad de investigación educativa como base para mejorar la docencia y el servicio y la construcción de estrategias de vinculación entre los campos docencia-investigación

Quizá, en la medida en que se comprendan los beneficios directos de la investigación educativa sobre la práctica profesional en los campos estudiados, los profesores, entrenadores y directivos, se muestren más interesados en abrir las puertas a estudios específicos.

CAPÍTULO 9

ANÁLISIS DE TEMAS DE TESIS EN CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA

Rose Eisenberg W., Judith Irais Gutiérrez M.,
Juana Jiménez F., María de la Luz Torres H.,
Macario Molina R., Hilde Eliazar Aquino L., Arturo
Guerrero, Robertino Albarrán A., Maribel Ponce M.,
María Eugenia González D.

INTRODUCCIÓN

Uno de los procesos que permiten lograr una formación para la actividad de investigación es a través de la elaboración de tesis. Su ejecución contribuye al aprendizaje crítico aplicado a la indagación y procesamiento de la información de manera sistematizada en la búsqueda de alternativas para resolver un problema de investigación. No obstante, las opciones recepcionales cuyas transformaciones fueron ampliamente explicadas en el capítulo 4 pueden ser de diversos tipos según la institución.

Las opciones de titulación que acepta la Universidad Nacional Autónoma de México desde 2004 son: tesis y examen recepcional; actividad de investigación; seminario de tesis o tesina; examen general de conocimientos; totalidad de créditos y alto nivel académico; acción de apoyo a la docencia; trabajo profesional; créditos en posgrado; profundización de conocimientos y servicio social. De estas opciones, observamos que sólo las primeras tres implican, en mayor o menor grado, una investigación educativa o ejercicio investigativo. Situación alarmante en cuanto que el profesional puede obtener el grado sin haberse ejercitado en la introspección y empleo de una metodología sistematizada y la comunicación escrita de sus encuentros. No obstante, en las

profesiones de los campos explorados en este estudio existen diferentes tipos de documentos como informes y documentos recepcionales, memorias de experiencia profesional o tesinas, donde se manifiestan las tendencias que reflejan las preferencias de los alumnos para abordar algunos temas.

En el presente capítulo cada región participante (noroeste, centro occidente y centro-sur) realiza un exhaustivo trabajo para mostrar un panorama del tipo de escritos encontrados y los temas más recurrentes elegidos por los estudiantes de diversos niveles en relación con los campos de estudio abordados en el presente estado de conocimiento.

Metodología

El objetivo común fue analizar los escritos de las tesis, aunque si la región lo consideraba pertinente, anexó el análisis u observaciones en relación con otros tipos de escritos. Cada una tuvo acceso, en primera instancia, a las tesis de las bibliotecas donde labora el coordinador o bien donde tuvieran contactos los diversos colaboradores. A continuación un cuadro comparativo de los universos de estudio por regiones permite, de manera introductoria, observar algunas coincidencias, estos se abordaran con más detalle en las secciones correspondientes.

UNIVERSO DE ESTUDIO COMPARADO POR REGIONES

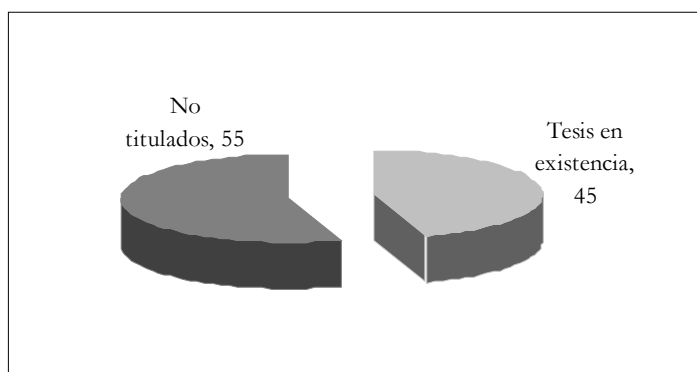
Zona	Años	Género de tesis	Tesis	Sujetos de estudio	Tema	Subtema	Nivel educativo	Documento
DF ESEF Analizado por FESI-UNAM	1994 y 2004	Mayoría masculino	Mayoría alumnos	Niños y adolescentes principalmente	Educ. física y deportiva	1994 Conceptual 2004 psicomotor	1994 Formal 2004 Informal	Tesis
DF ESEF	Estudio de 12 años 1990-2002 (600 casos)	Mayoría masculino	Mayoría profesores en servicio	Niños y adolescentes principalmente	Deportivo y educ. física	Socio-pedagógico	Primaria, secundaria y preescolar	Tesis documental
Noroeste y noreste	1994-2005 (196 casos)	Mayoría masculino	No estudiado	Niños y adolescentes principalmente	Educación física y deportiva	Educación general e iniciación deportiva	Primaria, secundaria y educación especial	
Centro-occidente	(162 casos)	Mayoría femenino	Mayoría alumnos	Mayoría adultos y niños	Mayoría EF y en menor proporción deportiva	Institucional, psicomotricidad y educ. para la salud	Mayoría formal	Tesis y docs. recepcionales Investigación documental
Centro sur y Querétaro	1992-2004 (563 casos)		Mayoría profesores en servicio	Niños, adolescentes y adultos	Educación física y deporte		Escuela primaria	Tesis y trab. de investig. (programa de intervención, documental, investig.)

TENDENCIAS EN LOS DOCUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE LA LICENCIATURA: INFORME RECEPCIONAL, MEMORIA DE EXPERIENCIA PROFESIONAL Y TESIS EN LA ESEF DF

María de la Luz Torres Hernández y Macario Molina Ramírez

Se realizó un acercamiento a los documentos realizados por los alumnos de los años 1990 a 2002 en la biblioteca de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) del Distrito Federal. En ese lapso casi 2 mil 900 estudiantes estuvieron con posibilidad de escribir un documento para convertirse en licenciados en educación física.⁹⁷ Sin embargo, sólo entre 40 y 45% de la población total ha terminado tal requisito y sus respectivos trámites para titularse. Es importante analizar por qué menos de 50% de la población estudiantil se ha titulado, según parece tiene que ver con el modelo curricular de la ESEF, pues una vez que los alumnos cursan el último año de la carrera sólo un pequeño porcentaje se inscribe al seminario de titulación, que es optativo. Concluidos los cuatro años de formación académica casi la totalidad de la población estudiantil se insertan en forma inmediata al mundo laboral y un pequeño porcentaje regresa a escribir y presentar la tesis (gráfica 1).

GRÁFICA 1
PORCENTAJE DE TITULACIÓN A NIVEL LICENCIATURA EN LA ESEF

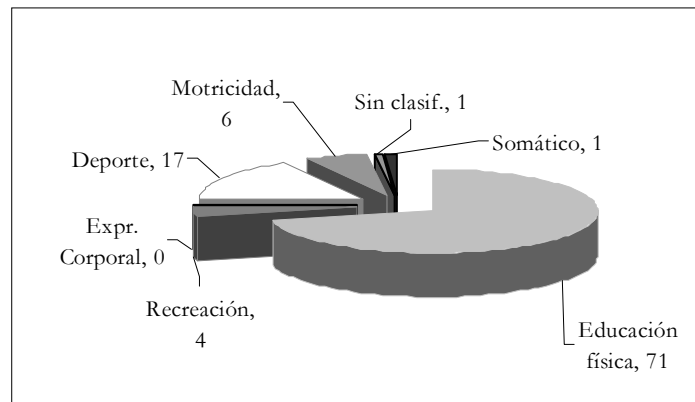


⁹⁷ La matrícula autorizada a la ESEF durante los últimos 6 años es de 290 alumnos de ingreso por año.

Para un acercamiento general a los documentos –entre los que se encontraban tesis, informes recepcionales y memorias de experiencias docentes, todos escritos que avala normativamente la SEP como requisito para la obtención de la licenciatura en educación física– se seleccionó *una muestra de 250 trabajos*.⁹⁸ Con el fin de encontrar semejanzas y diferencias, se observaron cuatro aspectos: año, título del documento para identificar, campo, lectura de capítulo introductorio e índice.⁹⁹ Se obtuvieron los siguientes resultados en relación con el campo temático tratado. Sobresale el de educación física con 71%, seguido bastante alejado con del deporte (17%) y todavía menor en motricidad con 6% y recreación con 4%. Somática aparece con un 1%, mientras no se encontró expresión corporal (gráfica 2).

GRÁFICA 2

CAMPOS DEL ESTADO DE CONOCIMIENTO CORRESPONDIENTES A TESIS, INFORMES RECEPCIONALES Y MEMORIAS (MUESTRA= 250 DOCUMENTOS)



FUENTE: Biblioteca: José García Cervantes de la Escuela Superior de Educación Física.

Es pertinente mencionar que los documentos sobre educación física están encaminados al análisis de las escuelas de educación básica y en su gran mayoría públicas de la ciudad de México y la zona metropolitana. Dichos documentos están presentados como tesis, informes recepcionales o memorias

⁹⁸ Capturados en la base de datos: Tesis ESEF 1992-2002 de Microsoff Access. Esta elección tuvo que ver sólo con revisar algunos números por año, presentando aproximadamente 250 tesis de cada año.

⁹⁹ De 45% de documentos se revisaron 19% y no fueron objeto de revisión 81%.

de experiencias docentes.¹⁰⁰ Algo similar sucede con educación deportiva donde los trabajos van encaminados al análisis de la educación básica o en centros de deportivos también de la ciudad de México y zona metropolitana.

En los documentos sobre somática aparecen sólo dos textos. Este encuentro se debe tal vez a que es un tema interdisciplinario bastante complejo y difícil de abordar; en lo tocante a motricidad, recreación y expresión corporal, su énfasis está en la educación básica y en los diversos grupos de edad de la población abierta. Los procesos administrativos y cambios en la orientación curricular con relación al requisito para la titulación de la ESEF ha determinado el formato y por ello parte del manejo del conocimiento que se expresa de acuerdo con la modalidad elegida.¹⁰¹

Tesis de licenciatura, 1990 a 2002

Para este análisis se revisaron en total 600 documentos que abarcan el periodo 1990 a 2002. Las categorías consideradas fueron: año de realización, campo temático, tipo de documento, enfoque predominante, población estudiada, nivel o modalidad educativa prioritaria.

a) Año de realización, frecuencia y modalidad

En el cuadro 1 se observa que el año de mayor elaboración de tesis es 1995 con un porcentaje de 16.8% y el de menor es 2000 donde disminuye hasta 2.5%. Ambos años coinciden con el fin de sexenio, lo cual puede incidir en un sentido positivo apresurando la gestión de titulación o bien, en sentido contrario, retrasándola, lo que se convierte en rezago para la administración entrante. Sin embargo, no puede señalarse esta situación como la causa de dichas disparidades.

Se observa que cada vez es menor la cantidad de tesis elaboradas por los estudiantes en su año de egreso; la mayoría son de profesores en servicio que regresan después de varios años a la escuela para recibir una asesoría y titularse. También hay que hacer notar que éstos son una minoría

¹⁰⁰ Reflexiones desde lo planteado en “Enseñanza y aprendizaje de la salud del medio ambiente, de la educación físico-recreativa y de la recreación”. Eisenberg, Wieder Rose y otros, UNAM DES-I-ESEF-SEP, estados de conocimiento, cuaderno 13.

¹⁰¹ Por ejemplo de 1992 a 1997 no aparecen informes recepcionales en ninguna de sus modalidades, luego aparecen tesis y, finalmente, de 2001 a 2002 existe la modalidad de memoria de docencia.

ya que principalmente los profesores optan por titularse con la modalidad de memoria de experiencia profesional, la cual requiere para su elaboración de, al menos, tres años de trabajar en una escuela del nivel básico.

CUADRO 1
AÑO DE REALIZACIÓN

Año	Frecuencia	%
1990	56	9.3
1991	49	8.2
1992	40	6.7
1993	36	6.0
1994	82	13.7
1995	101	16.8
1996	49	8.2
1997	24	4.0
1998	53	8.8
1999	24	4.0
2000	15	2.5
2001	31	5.2
2002	40	6.7
TOTAL	600	100.0

FUENTE: Biblioteca: José García Cervantes de la Escuela Superior de Educación Física.

Es importante señalar que con el cambio curricular, a partir de la generación que ingresó en 2002 no se presentarán tesis en el sentido tradicional, sino que se elaborará un ensayo sobre la reflexión de la docencia realizada en condiciones reales de trabajo en escuela del nivel básico durante el último año de la carrera. Este trabajo será con la tutoría del profesor de grupo en la escuela en donde el estudiante lleva a cabo su práctica, y bajo la asesoría de un profesor, quien supervisa la práctica docente de los estudiantes y orienta la elaboración del documento recepcional en el taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas. En ese espacio se realiza un ejercicio de docencia reflexiva para la elaboración del ensayo final. Bajo este nuevo modelo, en el periodo de titulación de julio de 2006 se elaboraron 186 documentos receptoriales de la generación que egresó, titulándose 98% de ésta. Como se mencionó, comienzan a observarse los resultados del cambio

curricular que prescribe la elaboración del documento en el último año de formación, como requisito para concluir la carrera.

Un aspecto que se está derivando del cambio curricular mencionado es la discusión que se ha desatado y que toca a los procesos de investigación que se realizan en las normales. Si bien el ensayo está orientado metodológicamente para que los estudiantes reflexionen analíticamente sobre su práctica –utilizando referentes teórico conceptuales, así como los recogidos en el campo de trabajo de manera directa a través de la observación y de instrumentos como el diario del profesor, entrevistas y encuestas, entre otros–, entre algunos profesores se percibe este cambio de modalidad de tesis a ensayo como la pérdida de la investigación en relación con lo que se realizaba anteriormente. Por otra parte, si se observa analítica y críticamente lo que se denomina investigación en las tesis elaboradas hasta la fecha, con honrosas excepciones, son muy cuestionables sus resultados y, del mismo modo, algunos profesores encuentran que se corre el riesgo de llamar investigación a un ejercicio que no cumple con los requisitos de ésta y por lo tanto participar de una simulación que no hace sino desvirtuar el campo sin generar conocimientos validados y confiables. En suma, se trata de un tema controversial que lleva a la mesa otro más amplio referente a la construcción del conocimiento en sus diversos enfoques y modalidades, de acuerdo con los fines y medios de que se disponen.

Sin duda será muy interesante el análisis de los documentos recepcionales elaborados en esta primera generación para ver cómo se han materializado en una primera puesta este ejercicio.

La inquietud por el tipo de orientación que debe darse a la investigación en las normales es compartida por los especialistas. Al respecto, Weiss (2003) señala que el insuficiente desarrollo de la investigación educativa en la UPN y en las escuelas normales: “...ha impedido un desarrollo más extendido sobre la educación básica, ya que la investigación de las otras instituciones se inclina más hacia temas de la educación superior”. Abre una serie de cuestionamientos: ¿cómo impulsar la investigación e innovación educativa en estas instituciones?, ¿requerimos formar investigadores o usuarios de la investigación?, ¿en todas las normales o en algunas?, ¿cuáles son los mecanismos de fomento más adecuados?, ¿tiene sentido un programa de apoyo mientras no se renueva el personal adscrito a las áreas de investigación?

Paradójicamente los espacios derivados de la vinculación docencia-investigación que se realizarían favorablemente en el ámbito de la educación normal se han ido restringiendo debido a que la matrícula a estas escuelas ha sido limitada en correlación con la restricción presupuestaria para la

contratación de los servicios en la educación básica, bajo el argumento de la federación de que está casi cubierto el cien por ciento del servicio docente en este nivel. Con esta interpretación se está descontando que los profesores que trabajan en educación básica, en donde el propio E. Weiss señala: “se encuentra la mayoría de los estudiantes [por lo que] requiere más investigación” (2003:866), cuenten con tiempo adicional del que utilizan en el trabajo directo frente a grupo para utilizarlo en investigación (aplicando un enfoque que se antoja ideal de investigación-acción para la mejora de los procesos en el aula). Este es un ejemplo de cómo se piensa la investigación educativa al margen de acciones de vinculación que se interpretan como ajenas a los procesos de generación de conocimientos. Podría ser también una de las claves de la falta de investigaciones en el campo.

Las siguientes cifras ilustran el desfase ya que de los 171 investigadores inscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), sólo 0.01% son docentes. Porcentaje muy bajo si lo contrastamos con los 1.5 millones de profesores del país contratados desde preescolar a superior. Es decir que muy pocos investigadores son docentes.

Si lo relacionamos con la formación a nivel de doctorado, que implica necesariamente formación para la investigación de calidad, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reporta que en México, en 1998, se doctoraron en educación 38 personas, en 1999 aumentó a 130 y en 2000 disminuyó a 93 personas. Esto contrasta con Estados Unidos donde en la actualidad, los que se gradúan como doctores en educación son 6 mil 500, y la mayoría son docentes o relacionados con la innovación educativa.

Concluyendo: en México existen pocos docentes en educación física doctorados en educación y por lo tanto esto explica, de alguna manera, la muy precaria investigación educativa de calidad en los campos de la educación física.

b) Campos temáticos

Sobre los campos temáticos tratados en las tesis se observa una ligera mayoría del deportivo (35.5%), sobre educación física (33%). La mancuerna de ambos deja ver que el interés no rebasó los conceptos y categorías que se identifican como referentes en la materia de trabajo.

La somática, que aparece mencionada en 97 ocasiones, ocupa 16.2%, dato que no corresponde con el que consideró la muestra general en donde sólo aparece en 1% de los 250 casos observados, esto es debido a que se tomó la decisión de considerar en este rubro los trabajos de tesis que trata-

ban algún aspecto del área biomédica orientada a mejorar la calidad de vida de los sujetos tratados ya sea a través de metodologías y/o técnicas corporales, programas de acondicionamiento morfofuncional, métodos gimnásticos, entre otros. Esta presencia temática, aunque no es dominante, deja ver la tradición de la educación física por abordar el campo de la salud como medio preventivo y de desarrollo humano muy ligado al enfoque global que propone la somática (cuadro 2).

CUADRO 2
CAMPOS TEMÁTICOS ABORDADOS EN LAS TESIS

Campos temáticos	Frecuencia	%
Educación Física	198	33
Deportiva	213	35.5
Somática	97	16.2
Recreación	46	7.7
Motricidad	20	3.3
Expresión Corporal	13	2.2
Sexualidad	4	0.7
Mixta	7	1.2
Total	598	99.7
No contestó	2	0.3
TOTAL	600	100

FUENTE: Biblioteca: José García Cervantes de la Escuela Superior de Educación Física.

La recreación, con 7.7% de presencia, es un campo que se mantiene en un interés general y no se encuentra muy representado en las cifras, porque muchas veces se trata en los trabajos al juego o al componente lúdico como un medio para el desarrollo de los propósitos de la educación física, el deporte y la salud. Por tanto, habría que desagregar detenidamente este aspecto en un análisis más detallado de los documentos, puesto que en la actualidad se plantea al juego y la recreación como el medio privilegiado, en un sentido amplio, de la educación física y de una iniciación dinámica al deporte. También en este sentido hay que resaltar que la triada educación física, deporte y recreación sigue siendo un componente esencial tratado como tema de estudio.

Si nos atenemos a los resultados del tratamiento de los temas se observa que la motricidad (3.3%) y la expresión corporal (2.2%) siguen siendo

temas emergentes. Esto se resalta porque es una coincidencia en los datos arrojados en las distintas exploraciones realizadas al respecto. También hace notorio que es todavía incipiente el desarrollo de estos temas, que aunque considerados no incidieron de manera significativa en el periodo estudiado en las prácticas educativas que se patentizan en un documento de tesis. Como hipótesis se podría plantear que estos temas se incrementarán bajo una visión de la educación física integradora de aspectos cognitivos, emocionales y expresivos de la corporeidad, lo cual quedaría expresado en los documentos recepcionales de los egresados a partir de la generación 2002-2006, que responden al modelo curricular vigente.

Una situación similar se esperaría con la sexualidad que, en el periodo de estudio, aparece con 0.7%. Dado que la formación de los profesores está colocando en el centro las necesidades y demandas de los sujetos, así como los aspectos de su crecimiento y desarrollo, el tema de la educación de la sexualidad debiera ser una piedra de toque del interés de los estudiantes en sus trabajos recepcionales. Al respecto se abren nuevas líneas de trabajo para la investigación y constatar si una asignatura escolar, como la educación física, toma responsabilidad desde la construcción de reflexiones y conocimientos –materializados en un estudio– para atender las necesidades de educación e la sexualidad de los niños y jóvenes de nuestro país.

c) Tipo de documento elaborado: documental, de campo, de intervención, informes

Como lo expresan los datos en el cuadro 3, la gran mayoría de los trabajos son estudios documentales (87.7%). Es decir que están centrados en la recopilación de materiales escritos, los contenidos se organizan por apartados y se elaboran resúmenes temáticos que se presentan en capítulos, para finalizar con conclusiones muy generales. Por tanto, y en su mayoría, no plantean problemas de estudio y parten de una aseveración de los autores tratados. Tampoco se aportan conclusiones que surjan de la reflexión sobre una situación concreta.

En el cuadro 3 se señala, con 11%, los trabajos de campo que, por lo general, tratan de estudios descriptivos, esto es, que relatan alguna parte de la realidad donde están inmersos, estando muy focalizado en el entorno del Valle de México y zona metropolitana.

Algunos estudios se presentan como tesis pero en realidad se trata de informes recepcionales muy descriptivos (0.7%), en los capítulos donde aparecen las descripciones hay cierto exceso de datos y asuntos empíricos que significan 80% de las tesis, sin una solución de continuidad entre los objetivos planteados, la teoría utilizada y los datos para arribar a las conclusiones.

CUADRO 3
TIPO DE DOCUMENTO DE TESIS

Tipo de documento	Frecuencia	%
Estudio documental	526	87.7
Estudio de campo	66	11.0
Informe recepcional	4	0.7
Propuesta de intervención	3	0.5
Otro	1	0.2
TOTAL	600	100

FUENTE: Biblioteca: José García Cervantes de la Escuela Superior de Educación Física.

Asimismo, en el tipo de documento se observa una desvinculación entre el sujeto y el objeto de la investigación. Lo anterior lleva a descripciones despersonalizadas y una forma de tratar tanto a los datos como a los sujetos como estáticos. Por lo tanto se trata de trabajos en donde no se plantean acciones de mejora sino que se limitan a describir una realidad inmediateista, fragmentada y sin principio de continuidad para la transformación de los procesos.

Tal como se observa en el cuadro 3, 0.5% de los documentos son propuestas de intervención educativa o de proyectos de intervención,¹⁰² esto es que para el acercamiento a su objeto de estudio se insertan en un contexto educativo, lo describen y plantean una problemática de tipo administrativa, pedagógica, sociológica y diseñan una propuesta de solución. Este acercamiento, en la mayoría de las veces, presenta una perspectiva teórica y metodológica implícita conocida como intervención educativa pero carece de una problematización teórica. En el procesamiento de los datos se consideraron como propuestas y como proyectos de intervención porque se enuncian sin que se presenten acciones y un seguimiento de las mismas para resolver la problemática planteada.

¹⁰²A la intervención educativa se la entiende “como estrategias de implementación de propuestas venidas de la investigación educativa y pedagógica para el logro de los propósitos educativos: enseñar, aprender, identificación nacional y preparación para el desarrollo”, según Bazdresch Parada.

d) Enfoque, población y nivel educativo tratado en las tesis

En los documentos existen ciertas dificultades para la delimitación del tema y explicitar el enfoque, por lo mismo, algunos no presentan los objetivos bien definidos, existiendo cierta dificultad para redactar con claridad. Esto se observa también en lo relativo al enfoque, el cual por lo general no se explicita y se acude a presentar a los autores y sus conceptos sin más análisis.

En el cuadro 4 se observa una mayoría (24.2%) de trabajos con un enfoque sociopedagógico, esto lleva a considerar que en ellos existe una corriente de pensamiento que utiliza las ciencias sociales para realizar un análisis crítico de la educación física y los campos afines; sin embargo, también se muestra en el capítulo dedicado al marco teórico que, en muchos casos, apilan los conceptos en general, existiendo poca problematización y por tanto análisis crítico de las situaciones. Por otra parte, si bien se mencionan los objetivos del trabajo, éstos no se vinculan con la teoría ni los datos aportados. Casi en su totalidad las tesis no presentan una construcción de ruta metodológica y, a veces, se hace una explicación genérica e insuficiente en la introducción. Sin embargo, no deja de ser un indicador interesante a explorar el que se favorezcan los enfoques sociopedagógicos.

Puede decirse que son documentos que pretenden vincular los aspectos de las ciencias sociales, biológicas o aplicadas desde el perfil de la licenciatura en educación física. Su pretensión en ocasiones origina un eclecticismo no muy bien logrado.

CUADRO 4
ENFOQUE PRIORITARIO DE LA TESIS

Enfoque	Frecuencia	%
Sociopedagógico	145	24.2
Biomédico	108	18.0
Técnico o deportivo	91	15.2
Didáctico instrumental	44	7.3
Metodología del entrenamiento	81	13.5
Intervención pedagógica	101	16.8
Psicológico	30	5
TOTAL	600	100

FUENTE: Biblioteca: José García Cervantes de la Escuela Superior de Educación Física.

Son tesis aisladas o son parte de una investigación más grande, esto es, fueron hechas para ser presentadas por el autor o que los autores se insertan en un proyecto macro de algún profesor de la ESEF, quien es el que determina entre otras cosas el tema, el tipo de documento o de estudio, el enfoque, los autores a consultar, etc. Algunas presentan hipótesis o muestran una ruta de construcción empírica y relatora de la hipótesis.

En términos de las corrientes de pensamiento de la filosofía prevalece una tendencia a usar tres de ellas, básicamente: positivismo, racionalismo y empirismo y en alguno, pero muy pocos, el marxismo. No existe una problematización explícita; en términos de las corrientes del pensamiento de las ciencias sociales aparece el uso del estructuralismo, funcionalismo y, en algunos de los casos, del marxismo.

Como se observa en el cuadro 5, las tesis centran, prioritaria y significativamente, su atención en los niños (35%) y, en un segundo término, en los adolescentes (17.7%). El interés por este sector de la población se relaciona directamente porque los profesores son contratados al egresar de la escuela normal para trabajar con los niños y jóvenes de la educación básica (preescolar, primaria y secundarias); al tener trato directo y cotidiano con esta población, es recurrente que su objeto de estudio se incline hacia ellos.

CUADRO 5
POBLACIÓN TRATADA EN LA TESIS

Población tratada en el estudio	Frecuencia	%
Niños	210	35
Adolescentes	106	17.7
Adultos	42	7.0
Adultos mayores	15	2.5
Población abierta	59	9.8
No específica sujetos	124	20.7
Niños y jóvenes con NEE	25	4.2
Adultos con NEE	12	2.0
Combinado infancia y adolescencia o adolescencia y edad adulta	7	1.2
TOTAL	600	100

FUENTE: Biblioteca: José García Cervantes de la Escuela Superior de Educación Física.

En relación con las tesis que se enfocan a la población adulta (7.0%) por lo general se trata de los estudiantes de las normales y los profesores en servicio, donde el interés se enfoca hacia los procesos de formación, el currículum y las problemáticas de la práctica profesional de los profesores. También es interesante señalar que aparece la población de adultos mayores con 15 casos (2.5%); niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE), 25 trabajos (4.2%) y la población adulta con NEE con 12 trabajos (2.0), lo cual denota el interés, aunque incipiente, por estos temas emergentes.

En general se observa un interés centrado en la problemática referida a los sujetos con un 79.3% de trabajos, aunque también es notorio cómo en la etapa estudiada, de 1992 a 2004, existe un número considerable de 124 trabajos (20.7%) que no especifican una población determinada o sujetos particulares, por lo general estos trabajos se refieren a reflexiones teóricas o conceptuales disciplinarias: filosóficas, sociológicas, pedagógicas, del deporte y la educación física, entre otros.

CUADRO 6
NIVEL O MODALIDAD TRATADO EN LA TESIS

Nivel o modalidad educativa	Frecuencia	%
Formación inicial	9	1.5
Preescolar	35	5.8
Primaria	144	24.0
Secundaria	75	12.5
Media superior	19	3.2
Técnica	1	0.2
Superior	11	1.8
Normal (formación docente)	24	4.0
No específica nivel	219	36.5
Educación especial	38	6.3
Educación básica (preescolar, primaria y secundaria)	24	4.0
No contestó	1	0.2
TOTAL	600	100

FUENTE: Biblioteca: José García Cervantes de la Escuela Superior de Educación Física

El nivel preferentemente tratado, y en coincidencia con los datos anteriores con respecto al interés centrado en la educación básica, es primaria (24.0%) y en segundo término secundaria (22.5%) y preescolar (5.8%). A ello se agrega 4% general de educación básica. Un 36.5% de las tesis no especifica nivel educativo, coincidiendo con los trabajos que se refieren a reflexiones conceptuales o del desarrollo histórico o problemáticas macro sociales y tampoco consideran una población específica. En media superior el porcentaje es de 3.2.

El dato de tesis sobre educación especial (6.3%) coincide plenamente con el que arrojan la tesis sobre la población tratada en los estudios, de igual modo el referido al tema de las normales, en donde sobresalen estudios sobre las características del modelo de formación docente (4.0%).

CUADRO 7
POBLACIÓN TRATADA EN EL ESTUDIO Y AÑO DE REALIZACIÓN

Año	Población tratada en el estudio							
	Niños	Adolesc.	Adultos	Adultos mayores	Población abierta	No específica	Niños y jóvenes con NEE	Adultos con NEE
1990	10	11	4	1	7	21	2	0
1991	14	12	1	2	8	9	1	2
1992	16	8	1	1	4	8	1	1
1993	11	4	3	0	7	10	0	1
1994	30	17	5	1	7	19	2	1
1995	38	18	13	5	4	17	4	1
1996	19	6	3	2	4	11	0	2
1997	9	5	1	0	1	2	6	0
1998	19	10	5	2	4	7	2	3
1999	12	1	1	0	1	5	3	0
2000	5	4	1	1	1	3	0	0
2001	16	5	2	0	0	6	2	0
2002	11	5	2	0	11	6	2	1

Programas de posgrado en la ESEF DF

En 1997 se iniciaron los trabajos para impulsar el posgrado en la ESEF. Uno de los primeros intentos lo realizó el área de investigación, elaborando una propuesta curricular de maestría en Educación superior., área educación física; en ella participaron los integrantes con la coordinación del doctor César Bravo Barajas, jefe del área.

Para el año 2001 habían egresado dos generaciones de la especialización en docencia superior y dos en la especialización en práctica docente en el campo de la educación física. La maestría en educación física fue cursada por 13 profesores de la ESEF y para el año 2006 sólo uno había obtenido el grado.

En marzo de 2003 se inició la Maestría en Educación Básica interplanteles (MEBI), integra a las escuelas normales del DF (Superior, de Maestras para Jardín de Niños, de Maestros, de Especialización y ESEF) en un propósito común: contribuir a la profesionalización de los docentes que atienden la educación básica al tiempo de propiciar intervenciones en la escuela, basadas en una docencia reflexiva a partir de las cuales se impulsan propuestas de mejora de las prácticas de enseñanza para los escolares del DF. Sin duda es un proyecto ambicioso donde descansan dos puntales esenciales, en cuya vinculación es imposible concebir el desarrollo educativo: la acción conciente de los docentes derivada de la reflexión crítica aplicada a la transformación de un espacio educativo concreto.

La Escuela Superior de Educación Física es responsable del campo cuerpo, salud y movimiento, el cual se compone de una serie de preocupaciones en torno al cuerpo del escolar, que se expresan en demandas motrices que realizan, en un cierto marco cultural, los niños de preescolar y primaria, así como los adolescentes de secundaria, incluidos aquéllos con necesidades educativas especiales en estos niveles. Según el diagnóstico el ámbito de educación física atiende a 61.6% de alumnos que asisten a educación básica.¹⁰³

El enfoque de construcción del campo cuerpo, salud y movimiento busca inscribir el cuerpo en relaciones pedagógicas interesadas en la gradación y adaptación del niño en la escuela, reflexionar el lugar del cuerpo en educación para entrar en esos espacios no áulicos, esas construcciones escolares poco exploradas, como los patios. Asimismo se compone de

¹⁰³SEP (2003). Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. *Maestría en Educación básica interplanteles, Programa MEBI*.

núcleos temáticos que le dan especificidad, identidad y lo caracterizan como educativo y de intervención.

Se inicia con un acercamiento a la revisión del estado de conocimiento y la ordenación de algunos núcleos temáticos que se consideran centrales: cuerpo, juego, deporte escolar, educación psicomotriz, recreación, expresiones artísticas, estimulación temprana y el concepto de la salud escolar. En el ámbito de la educación física se trabaja lo relativo al campo: ¿qué es?, ¿qué lo caracteriza?, ¿cómo se constituye? O qué modificaciones ha sufrido la interrupción del campo a partir de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, debido, especialmente, a que toda una serie de mecanismos, apenas perceptibles, se vuelcan sobre el cuerpo para racionalizarlo e institucionalizarlo, procesos que permiten visualizar cómo –de manera paulatina y constante en casi todos los espacios de la dimensión social– se realiza un trabajo sobre el cuerpo: los hábitos higiénicos, las posturas, las formaciones en la escuela, las escoltas, los descansos, el arreglo, los castigos, entre otros.¹⁰⁴

Se lleva a cabo una detección de problemáticas particulares del desarrollo corporal de niños y adolescentes que asisten a los niveles básicos, para crear pautas de intervención que generen alternativas de solución, búsqueda de antecedentes prácticos, bibliográficos y formas en cómo lo han abordado otros profesionales; revisión de experiencias exitosas, de conocimientos y técnicas que en su puesta marcha le han resultado útiles a los maestros de EF para la formación de la persona y la adecuada adaptación social de los alumnos en las escuelas de cada uno de esos niveles.

Analizar los aportes de la práctica educativa de los profesores de EF y la pertinencia de su hacer en la educación básica, bajo la premisa: “si todo desarrollo motor se aprende a través de la mediación de los sentidos y éstos son la base del desarrollo intelectual, entonces los aprendizajes cognitivos son posibles de mejorar por medio de un trabajo sobre el cuerpo, ya que no hay nada en la razón que antes no halla pasado por los sentidos” (programa MEBI).

La relación de asignaturas, seminario y talleres: Políticas y reformas de la educación básica; Alumnos identidad y contextos estudiantiles; Aprendizaje y conocimiento escolar; Conocimiento y problematización del campo; Debates filosóficos en educación; Educación intercultural; Desarrollo curricular e innovación educativa. Taller II: Bases teóricas y metodológicas de la intervención; Desafíos de la educación en la sociedad contemporánea; Cultura institucional y gestión escolar. Retos y condiciones de la docencia reflexiva. Taller III: Análisis de experiencias de intervención. Taller IV: Análisis y desarrollo de la propuesta de intervención.

¹⁰⁴Programa MEBI. Campo: cuerpo salud y movimiento.

Reflexiones en torno a los alcances, limitaciones y nuevos retos de la investigación educativa en educación física a nivel estatal

Ángel Díaz Barriga coincidiendo con Teresa West señala que... “el desarrollo de los posgrados en educación, se da como consecuencia de diversos factores, a saber: el credencialismo, la globalización de la economía, establecimiento de profesionistas dedicados al ámbito de la investigación educativa, los procesos de desarrollo del campo de las ciencias de la educación”. De lo que se desprende que los programas de posgrado se crearon para subsanar limitaciones de la formación en licenciatura, es decir, se concibe como un complemento y no como una continuidad de estudios encaminados a mejorar la formación académica del docente.¹⁰⁵

Según Aceves Rodríguez, la mayoría de los especialistas que estudian la expansión de los programas de posgrado coinciden en que el interés por cursar estudios responde a un afán de credencialización, más que de formación.

El sistema educativo nacional puso en marcha la carrera magisterial, con el fin de mejorar la práctica docente en educación básica, sin embargo los profesores lo ven más como un medio para mejorar sus ingresos. Aceves Rodríguez (p. 4) observa que una vez egresado el docente no continúa con la investigación, a pesar de que la mayoría de los posgrados preparan para esta actividad, muchos “se dejan vencer” por las dificultades que la investigación entraña, esperan que la realicen los investigadores y encuentra que su misión es exclusivamente como docente. Del mismo modo, no se ha desarrollado como se esperaba la búsqueda de estrategias para mejorar la calidad de la educación, según los planteamientos establecidos en los programas nacionales y estatales.

En el caso de la maestría en educación básica interplanteles (MEBI) se trató de superar estas situaciones detectadas por los especialistas. El programa se planteó como una alternativa de profesionalización para los interesados en profundizar en el conocimiento de la educación básica y en la problemática específica de enseñanza, gestión y equidad a niveles preescolar, primaria y secundaria. Esto les aportaba elementos teóricos y estrategias de intervención para desarrollar proyectos directamente vinculados con los problemas educativos que enfrentan cotidianamente en sus instituciones.

La investigación en el campo de intervención en educación física, según la SEP en 2003, es una vertiente innovadora en donde:

¹⁰⁵Citado por Aceves Rodríguez, S. (sin año) “Antecedentes de los posgrados en investigación en México”, *La tarea*, revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE. <http://www.latarea.com.mx/articu13/aceve113.htm>

Se prepara al estudiante con la mejor cercanía posible al trabajo de los patios escolares, con miras a la futura puesta en marcha del proyecto particular de cada uno de los alumnos y las necesidades de asesoramiento. Por ello se aborda la significación teórica de la intervención: ¿Qué es? ¿De donde viene? ¿Cuáles son sus principales paradigmas teóricos, cuáles sus premisas? Clarificación necesaria debido a que la sociedad demanda más y mejores formas de trabajo, que se acomoden a nuevas necesidades y demandas sociales. Conocer para poder elegir de diferentes posibilidades de intervención: enriquecedora, preventiva y correctiva en la formación de experiencias cognitivas. Desarrollar un plan de actuación para plantear una metodología apropiada, así como una toma seria de decisiones. Si la intervención es adecuada, se puede contribuir al desarrollo del currículo, a fin de que el alumno reciba una respuesta educativa coherente con sus necesidades.¹⁰⁶

De tal manera, los trabajos sobre la educación física en la escuela básica se han desarrollado –y hasta cierto punto documentado– principalmente en el ámbito de la educación normal. Frente a ello la mayor producción en la investigación educativa ha sido en educación superior, lo que permite hacer notar dadas las concepciones de fondo con las que se delimitan las políticas institucionales, las cuales derivan en el manejo de recursos –materiales y humanos– y en la manera como se organiza la institución, sus fines y metas. Los estudios que se realizan en educación física son poco valorados por los ámbitos institucionales de la investigación.

En nuestro país, las instituciones que han impulsado la investigación como las universidades, los institutos y los organismos encargados de la administración en este rubro –como la ANUIES y el CONACYT– y otros espacios renovadores como el que ocupa en el ámbito privado el COMIE y el Centro de Estudios Educativos (CEE), hasta fechas recientes no habían considerado esta línea de trabajo como área sustantiva. Entre otras cosas, esto se debe a que la política educativa de la que se deriva la investigación educativa, con fuerte arraigo de la concepción dualista, mencionada, ha privilegiado los conocimientos del intelecto, denominadas “competencias intelectuales”, sin reconocer plenamente el papel de la corporeidad y el movimiento como elementos que favorecen procesos de construcción de aprendizajes y que en el programa de desarrollo educativo se citan como “competencias expresivas”.

¹⁰⁶SEP (2003). Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. *Maestría en Educación básica interplantel, Programa MEBI*. Campo: Cuerpo, salud y movimiento.

Si bien los programas de maestría y especialización –a pesar de su nueva creación– se desarrollan con regularidad, es necesario señalar que no existe un recurso presupuestario creado para su atención y las normales han resuelto estas tareas adicionales con los mismos recursos, tanto humanos como materiales y de infraestructura, con los que originalmente se desarrolla la formación inicial. Por tanto, las problemáticas que enfrenta se refieren a que no existe una planta docente suficiente para atender estos programas con el grado académico correspondiente, por lo que se requiere incrementarla con docentes con grado de maestría y doctorado con las características siguientes:

- a) abrir un programa de maestría para los formadores de docentes;
- b) generar espacios adecuados con equipamiento, áreas de cómputo y servicios de apoyo bibliotecario y de reprografía para atender los programas de posgrado; y
- c) generar un presupuesto específico para la investigación, la capacitación y actualización del personal académico para desarrollar la investigación tanto en la escuela formadora de docentes como en las oficinas centrales, la asignación de horas específicas para la investigación, crear condiciones para propiciar el arraigo del personal a la tarea de investigar que ayude a asumir con entusiasmo y responsabilidad esta tarea.

ESTUDIO COMPARATIVO DE TÍTULOS DE TESIS DE DOS MOMENTOS DE DÉCADA 1994 Y 2004 DE LA ESEF

Rose Eisenberg W., Judith Irais Gutiérrez M.,
Juana Jiménez F., M. E. González D.

Objetivo

Con el fin de comparar los temas de interés de estudiantes para realizar su tesis (educacional)¹⁰⁷⁷ de licenciatura de la Escuela Superior de Educación Física del DF, se tomó como referente las de los años 1994 y 2004. Aunque

¹⁰⁷⁷Toda tesis de grado tiene como finalidad que el estudiante se capacite y pruebe sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para buscar alternativas frente a un problema relevante surgido en su campo de formación. Generalmente las diversas instituciones le solicitan una investigación asesorada por su director de tesis, que le permita confirmar que ha adquirido dichas capacidades. El uso del término “investigación educacional” en lugar de “educativa” fue propuesto por

anteriormente se hizo un estudio al respecto, éste comprende año con año, es decir se analizaron títulos de 12 años (1990 a 2002). La diferencia con el presente trabajo es que compara sólo dos años (1994 y 2004) y a continuación explicamos cómo surgió la idea de realizarlo.

Universo de estudio

Tuvimos conocimiento de que el bibliotecario¹⁰⁸ de la ESEF, inmerso en la tarea de actualizar y organizar el acervo documental, recuperó una carpeta en cuyo interior aparecían copias de las portadas de tesis de 1994, algunas con resumen de entre media y dos cuartillas pero, en general, sólo se indicaba el nombre del tesista. Dado la calidad de las copias, muchos resúmenes fueron de difícil lectura; en cambio, en las de 2004 sólo logró aportarnos un listado de títulos y el nombre de sus autores pero sin resúmenes. La distribución de género por año estudiado fue la siguiente.

CUADRO 8
GÉNERO DE AUTORES

Género	% 1994	% 2004
Masculino	43.9	62.3
Femenino	37.8	29.0
F M conjunta	14.6	8.7
De difícil lectura	3.7	0
TOTAL	100	100

Estos datos manifiestan el predominio de tesis masculinas y que serán futuros profesores. Por otro lado, observamos que los trabajos conjuntos fueron, de manera ostensible, más frecuentes en 1994, lo que quizá indica un posible interés por ayudarse entre sí.

Lifshitz, A. (1993, 58-62), que la define como aquella metodología utilizada para formar a todo candidato a investigador en cualquier temática, y la educacional, aquella que analiza el fenómeno educativo en sí.

¹⁰⁸Un agradecimiento particular al licenciado Yollopil Rincón Rojas, bibliotecario de la ESEF por su amable aportación de datos para este estudio.

Metodología

Es un estudio cuali-cuantitativo interpretativo; en un primer momento se analizó el discurso de los títulos de las tesis de 1994 y 2004 (Boutin, 1997), como primera categoría se utilizaron los propios temas de este estado de conocimiento, es decir, si el título versaba de manera prioritaria sobre temas relacionados con la *educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación y expresión corporal*. Aún no entraba el tema de educación de la sexualidad. Se clasificaron por los temas en estudio un total de *82 títulos de tesis de 1994 y 69 de 2004*. En un segundo momento, se analizaron por contenido específico; de ahí surgieron las subcategorías que definimos a continuación:

- a) *Conceptuales*: aquellos títulos (o en su caso resúmenes de las tesis de 1994) que sugerían una propuesta o revisión documental conceptual general.
- b) *Aspectos biomédicos básicos*: títulos que se refieren a procesos biomecánicos, biomédicos o bioquímicos muy específicos.
- c) *Psicomotricidad*: se refieren a procesos del desarrollo del movimiento del niño, sin relacionarse con el campo educativo.
- d) *Educación cívica*: relacionados con la formación de valores ciudadanos del estudiante de manera explícita.
- e) *Aspectos institucionales*: procesos de gestión en alguno de los campos estudiados.
- f) *Educación ambiental*: aspectos ambientales y su relación con la educación física de manera explícita.
- g) *Educación para la salud*: Incluye a los títulos relacionados directamente con la formación higiénica o preventiva del estudiante, además de los vinculados con la educación especial y la formación relacionada con la terapia física.
- h) *Aspectos socioculturales*: vinculados con procesos socioeconómicos y político-culturales del país.

En una tercera etapa, se contrastaron los resultados obtenidos al analizar los títulos de tesis de 1994 con los de 2004.

Estudio comparado de tesis de 1994-2004 y el segundo estado de conocimiento

En cuanto a los **sujetos estudiados**, en 1994 el tema relacionado con “alumnos” fue el centro de interés en más de la mitad de las tesis (57%) y el

docente en un 25.6% situación que se invierte en 2004 con 33% y 66%, respectivamente. Es importante señalar que en 1994, 17.1% no se especificaba en los títulos los sujetos (alumnos o docentes)

De los títulos en que se podían deducir las **edades** a las que hacían referencia los estudios (cuadro 9) aparece que los niños y los adolescentes son el centro de atención del tesista, futuro profesor de educación física en la primaria y secundaria. Aunque en 1994 hubo bajo interés por estudiar a sujetos de la tercera edad, en 2004, este rubro no aparece, situación alarmante en una población mexicana donde se encuentran en aumento personas de la tercera edad.

CUADRO 9
EDAD

	% 1994	% 2004
Niño	37.8	49.3
Adolescente	18.3	17.4
Adulto	4.9	7.2
Tercera edad	1.2	0
No especificado	37.8	21.7
Adolescente y adulto	0	4.3
TOTAL	100	100

Estos encuentros concuerdan con lo reportado por Torres y Molina, en el estudio longitudinal del capítulo anterior.

Cantidad de tesis relacionadas con las grandes categorías del estado de conocimiento

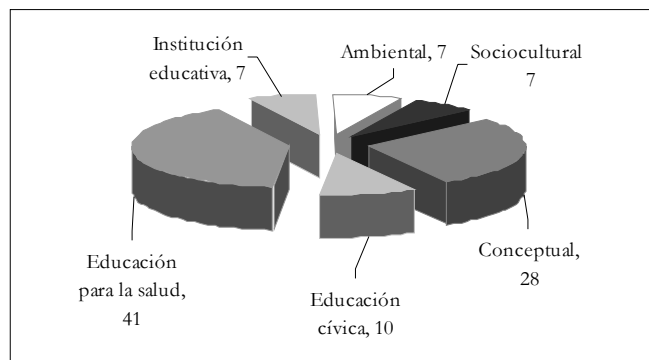
En el cuadro 10 se observa que en 1994 tanto **la educación física como deportiva** eran los temas centrales de los títulos de tesis. Diez años después, en 2004, el tema del deporte toma la delantera y la educación física queda en segundo lugar, probablemente debido a que los Juegos Olímpicos se estaban realizando. En mucho menor frecuencia, en 1994 aparece el interés por la recreación (7%) y la motricidad (6%). Porcentajes que en 2004 bajan ostensiblemente. No obstante la elección de temas relacionados con el campo de la somática (2%) y la expresión corporal (2%) presentes en 1994 casi desaparecen en 2004.

CUADRO 10
CAMPO DE ESTUDIO

Campo	% 1994 Total títulos 82	% 2004 Total títulos 69
Educación física	30	29.0
Deporte	30	40.6
Motricidad	6	1.4
Recreación	7	5.8
Somática	2	1.4
Expresión corporal	2	0
Interdisciplinaria	5	20.3
No especificada	0	1.4
TOTAL	100	100

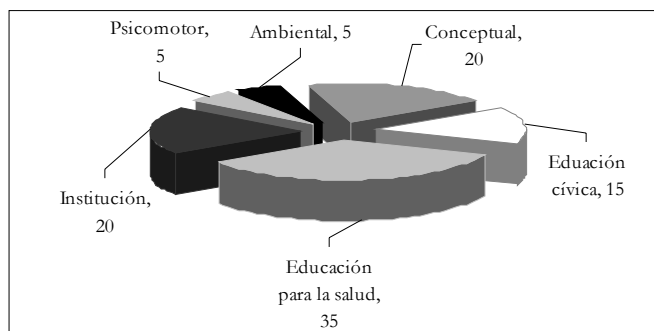
Como muestra comparada (1994 y 2004) de las subcategorías resultantes en los campos de la educación física y deportiva, al analizar con mayor detalle los títulos de tesis, tenemos las gráficas 3 a 6. En educación física el interés mayor estuvo relacionado con la educación para la salud en ambos años estudiados (1994 y 2004); en cambio, en el área deportiva el interés se modifica ya que en 1994 era conceptual y en 2004 predomina el psicomotor, que concuerda con la situación de los Juegos Olímpicos.

GRÁFICA 3
EDUCACIÓN FÍSICA 1994, SUBCATEGORÍAS SURGIDAS
EN EL ANÁLISIS DE 82 TÍTULOS DE TESIS



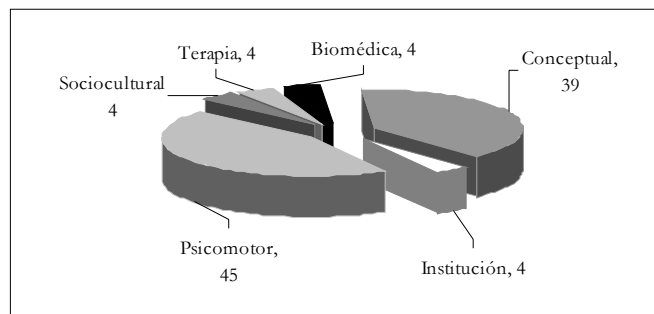
FUENTE: Tesis 1994.

GRÁFICA 4
EDUCACIÓN FÍSICA 2004, SUBCATEGORÍAS SURGIDAS EN EL ANÁLISIS DE 69 TÍTULOS DE TESIS



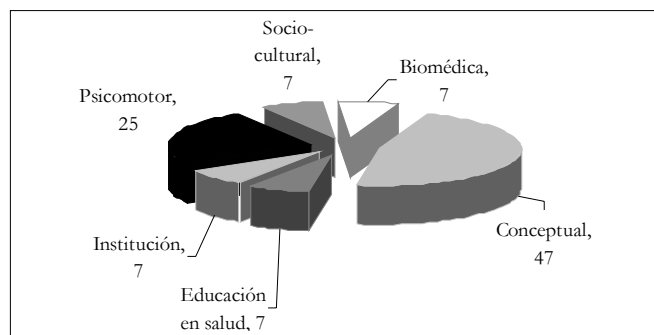
FUENTE: Tesis 2004.

GRÁFICA 5
DEPORTES 2004, SUBCATEGORÍAS SURGIDAS EN EL ANÁLISIS DE TESIS



FUENTE: Tesis 2004.

GRÁFICA 6
DEPORTES 1994



FUENTE: Tesis 1994.

Es preocupante que la **educación cívica tenga tan baja elección** como tema de tesis en educación física, donde tanto las ceremonias cívicas, desfiles y las reglas de los juegos se instruyen para ser practicadas para la promoción de valores universales. Tema ausente en las tesis con interés en el deporte enfocado más en la competencia misma, que en las reglas que la rigen.

Algunos aspectos cualitativos

Subcategorías que se desprenden del título o del resumen de las tesis de 1994 y 2004

Sumando todos los rubros relacionados con investigaciones cuya título tenía que ver con el concepto de **educación** (cuadro 12), notamos que el interés se mantiene en cerca de un tercio de las tesis después de 10 años, con una mínima diferencia. Esto indica que el interés por aspectos relacionados con el mejoramiento del aprendizaje está presente.

CUADRO 11
ÁREA

Área	% 1994	% 2004
Conceptual	35.4	27.5
Psicomotor	15.9	26.1
Educación para la salud	15.9	13
Educación especial	1.2	5.8
Terapia física	3.7	5.8
Sociocultural	8.5	5.8
Institución	6.1	7.2
Educación cívica	6.1	2.9
Educación ambiental	2.4	4.3
Biomédica	4.9	1.4
Total	100	100
TOTAL TEMAS EDUCATIVOS	29.3	31.8

En aquellos títulos en que fue posible identificar si los temas estudiados estaban relacionados con la educación formal, no formal o informal encontramos los siguientes porcentajes:

CUADRO 12
TIPO DE EDUCACIÓN

Educación	% 1994	% 2004
Formal	31.7	63.8
Informal	15.9	97.1
No formal	13.4	33.3
Global	30.5	0
No específica	8.5	2.9
TOTAL	100	100

Dado que en ambos años, las tesis se preocuparon mayormente por temas relacionados con la educación física (37% en 1994 y 36% 2004) iniciaremos mostrando algunos títulos de tesis que versan al respecto por subcategorías tanto de educación física como del deporte. Para dar una idea de los tipos de títulos de tesis en el campo de estudio de **educación física** en 1994 y 2004 a continuación se enlistan las subcategorías encontradas.

CUADRO 13
EJEMPLOS DE TÍTULOS DE DOCUMENTOS RECEPCIONALES
POR SUBCATEGORÍAS

1994	2004
EDUCACIÓN FÍSICA / TIPO CONCEPTUAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación filosófica de la epistemología de la educación física, a partir de los griegos • Implicaciones cognoscitivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación física 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas de planeación para el ejercicio de la educación física • La docencia reflexiva desde la práctica en la educación física
EDUCACIÓN FÍSICA / TEMA AMBIENTAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio físico y contaminación atmosférica • La educación física en la primaria en época de contingencia ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • La EF y sus puntos de encuentro con la educación ambiental en la escuela primaria. • Contaminación vs. la actividad física, un problema actual del educador físico en el nivel secundaria

(Continúa)

1994

2004

EDUCACIÓN FÍSICA / EDUCACIÓN CÍVICA

- El licenciado en educación física en las ceremonias cívicas y cívico-sociales
- Manual técnico práctico para la integración y preparación de escoltas en el nivel primaria
- Hacia una equidad de género en la EF.
- Lineamientos para la preparación de escoltas

EDUCACIÓN FÍSICA / EDUCACIÓN PARA LA SALUD

- La educación física como auxiliar en centros de integración juvenil para la prevención de adolescentes fármaco dependientes
- Efectos del trabajo aeróbico sobre el estado de salud de la mujer económicamente activa.
- La actividad física como medio importante de una educación sexual sana en la pubertad y adolescencia.
- La EF como medio de prevención de enfermedades provocadas por el sedentarismo en personas de 40 a 60 años de edad en el DF.
- La integración del niño autista a la clase de educación física
- EF ante problemas de anorexia y bulimia en adolescentes

EDUCACIÓN FÍSICA / TEMAS INSTITUCIONALES

- Aportación fiel de documentos y antecedentes históricos de la Escuela Superior de Educación Física 1905-1982.
- Evaluación de la educación física
- Propuesta técnico-administrativa para la planeación de la clase de EF en las escuelas primarias de Tonalá, Chiapas
- Vinculación de la EF en la educación preescolar a través de la planeación estratégica

EDUCACIÓN FÍSICA / TEMAS PSICOMOTORES

- Educación física para niños de seis a doce años con síndrome de Down.
- Fundamentación de la estimulación temprana como medio de la EF para el buen desarrollo y crecimiento del feto desde la octava semana de gestación hasta el nacimiento a través de la actividad acuática

DEPORTE / ASPECTOS CONCEPTUALES

- El béisbol su conocimiento y práctica en niños de 10 a 12 años como medio de la educación física.
- Elementos que influyen en la enseñanza de la natación para niños de 1 a 3 años.
- Enseñanza de los fundamentos y técnica del fútbol americano en la posición de *quarter back* en la etapa prepuberal (10,11 y 12 años).
- Importancia de la técnica de la carrera con vallas en la educación básica a nivel secundaria en los alumnos de 12 a 14 años.
- El béisbol adaptado al sistema escolar como una opción más para el desarrollo integral en niños de 8 a 10 años.
- Propuesta metodológica para la enseñanza de los fundamentos básicos del voleibol (voleo, fildeo, servicio), con niños de primer año de secundaria.

1994

2004

VISIÓN INTERDISCIPLINARIA

- La actividad física como medio importante de una educación sexual sana en la pubertad y adolescencia.
- Fundamentación de la educación física y el deporte como base del desarrollo y formación integral del individuo.
- Influencia de la actividad física en la construcción del pensamiento lógico matemático en el niño preescolar.
- Propuesta de juegos recreativos para el reforzamiento del aprendizaje técnico del servicio, golpe bajo y remate en el voleibol para adolescentes de 12 a 15 años de edad
- La danza como medio de la EF para el desarrollo de las habilidades motrices básicas en niños y niñas de 4 a 6 años.
- Recreación deportiva y cultural en el adulto mayor.

MOTRICIDAD

- La acción reeducativa psicomotora del adolescente en México.
- Cómo la educación física influye en el desarrollo motor del niño en su educación preescolar.
- Cómo desarrollar la flexibilidad, propuestas de ejercicios.

RECREACIÓN

- El uso del tiempo libre en el hombre.
- El juego dirigido como un elemento para el desarrollo integral del niño de diez años
- Valores físicos, psicológicos y sociales del campamento educativo moderno en niños de 10 a 12 años.
- Grupo recreativo para niños de 8 a 10 años.
- El campamento educativo como una alternativa para vivir, aprender y divertirse al aire libre: recurso didáctico y apoyo metodológico para el educador físico.
- El tiempo libre, sus usos y sus manifestaciones recreacionales de los empleados de la maquiladora Kemet de Cd. Victoria, Tamaulipas.

SOMÁTICA

- La estimulación temprana en el primer año de vida.
- Vínculo padre-hijo en la adecuada estimulación.
- Importancia de los niños con problemas de esquema corporal y de orientación respecto a la visión.

Las subcategorías restantes, muestran un bajo grado de atención, éstas fueron **institucional y educación para la salud**, las que tuvieron una producción de dos documentos recepcionales cada una (7% respectivamente). A continuación se muestran los títulos de los mismos:

CUADRO 14
EJEMPLOS DE TÍTULOS DE DOCUMENTOS RECEPCIONALES
POR SUBCATEGORÍA

1994	2004
CENTRADO EN LA INSTITUCIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Proceso administrativo aplicado a la operación de una escuela de natación • Detección y seguimiento de talentos deportivos en la Dirección General de Educación Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de un programa rector para la enseñanza del básquetbol en la educación media básica (13-15 años)
EDUCACIÓN PARA LA SALUD	
<ul style="list-style-type: none"> • Protector bucal y equipos de protección en actividades deportivas • Lesiones deportivas más frecuentes en el ámbito escolar, nivel medio básico. Prevención primeros auxilios 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de la tecnología del calzado deportivo para evitar lesiones en niños en la práctica deportiva • La natación como terapia de rehabilitación física y emocional de los niños y adolescentes asmáticos de 4 a 12 años de edad

Conclusiones

Entre los encuentros más relevantes cuando se contrastaron –aplicando la técnica del análisis del discurso– los títulos de tesis de la ESEF DF en dos momentos históricos (1994 frente a 2004) se hallaron: el predominio de autores hombres en 2004, año en el que ya no aparecen tesis conjuntas como sucedió en 1994; en ambos años el principal sujeto de estudio referido es el niño y el adolescente, situación lógica ya que el docente dirige sus actividades a la primaria y secundaria; las tesis relacionadas con la tercera edad y discapacitados son muy pocas. El campo temático del deporte se eligió con mayor frecuencia en 2004, donde los Juegos Olímpicos crean un ambiente de competencia internacional.

En el sentido metodológico surgió, con frecuencia, la dificultad para delimitar cuándo el estudio es de tipo técnico-biológico o educativo técnico, así como diferenciar a la educación física de la motricidad y cuándo el tema entra en el campo del deporte y cuándo en el campo lúdico o del juego.

Al igual que en el estado de conocimiento en educación física, deportiva y recreación (1982-1992), las tesis generalmente se limitan a aspectos

conceptuales sobre los temas, con muy pocos trabajos de campo. Esto indica una fuerte necesidad de realizar actividades docentes que propicien la formación hacia la investigación en general y en especial la educacional.

ANÁLISIS DE TEMÁTICAS DE TESIS O DOCUMENTOS
RECEPCIONALES PARA LAS LICENCIATURAS
EN LA REGIÓN NOROESTE Y NORESTE DEL PAÍS

Arturo Guerrero Soto

Del universo del estudio y las instituciones

El estudio se llevó a cabo en algunas instituciones en las que se permitió la entrada y búsqueda de la información requerida, se analizaron 196 trabajos. Es importante hacer notar que las bibliotecas no tienen sistematizada su información por lo que el esfuerzo por reunirla fue mayor del esperado. Las instituciones visitadas para la consulta en cada estado, el número y tipo de trabajos encontrados se expresan a continuación:

CUADRO 15
INSTITUCIONES, NÚMERO Y TIPO DE TRABAJO

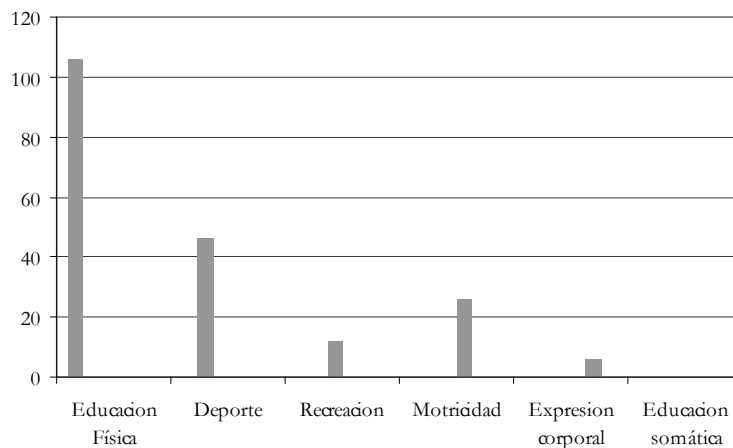
Institución	Municipio y estado	Número de trabajos/ Analista (A:)	Observaciones
Escuela Normal Estatal Ensenada	Ensenada, BC Normal básica	17 A: Arturo Guerrero	6 propuestas pedagógicas, 6 documentos recepcionales, 5 tesis
Benemérita Escuela Normal Fronteriza	Mexicali, BC Normal básica	5 A: Benedicta Barrera	Tesis
Escuela Normal Educación Preescolar Rosaura Zapata	Mexicali, BC Normal preescolar	12 A: Benedicta Barrera	4 propuestas pedagógicas y 8 tesis
UPN	Mexicali, BC	6 A: Benedicta Barrera	Tesis
Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos	Mexicali, BC Licenciatura en EF	38 A: Lourdes Cañez	15 tesis, 15 informes recepcionales, 8 propuestas pedagógicas
Escuela Normal de EF de Sonora	Hermosillo, Son. Licenciatura en EF	36 A: Enrique Mungarro	19 tesis, 11 propuestas pedag. 2 documentos recepcionales, 3 inv. documentales

(Continúa)

Institución	Municipio y estado	Número de trabajos/ Analista (A:)	Observaciones
Escuela Normal del Estado de Sonora	Hermosillo, Son. Normal básica	2 A: Enrique Mungarro	2 informes recepcionales
UPN	Hermosillo, Son. Unidad 26-A	24 A: Enrique Mungarro	2 tesis, 8 ensayos, 5 inv. documentales, 8 propuestas de innovación, 1 propuesta pedag.
Universidad del Noreste, AC	Hermosillo, Son.	2 A: Enrique Mungarro	2 tesis
Universidad de Sonora	Hermosillo, Son.	9 A: Enrique Mungarro	9 tesis con tema central psicología y movimiento
Universidad Autónoma de Chihuahua	Chihuahua, Chih. Facultad de EF y Ciencias del Deporte	45 A: Ma. Jesús Trujillo	35 tesis
Escuela Superior de Cultura Física	La Paz, BCS Licenc. en Cultura física	0	No se logró contar con listado de títulos de tesis
Escuela Superior de Educación Física	Tijuana, BC Licenciatura en EF	0	No se logró contar con listado de títulos de tesis
Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos	Tijuana y Ensenada, BC Licenciatura en EF	0	No se logró contar con listado de títulos de tesis

Las tendencias en los temas tratados para la titulación en el periodo 1994-2005 se expresan en la gráfica 7 que a continuación se muestra:

GRÁFICA 7



FUENTE: Documentos de titulación 1994-2005.

Como se aprecia en la grafica, son 106 trabajos del área de educación física que contienen diversas perspectivas (cuadro 16) y representan 55% de la población estudiada; 46 trabajos favorecen los temas deportivos y representan 23.4%; 26 estudios sobre áreas diversas de la motricidad corresponden a 13.3%; 12 en recreación con tendencia al juego representan 6.1%; 6 trabajos sobre expresión corporal corresponden a 3% de los temas tratados y, finalmente, sobre educación somática no se encontraron trabajos. Considero que las tendencias y preferencias al elegir los temas se deben al perfil de escuelas formadoras en educación física y deporte que se investigaron.

Los campos de estudio tratados en esta investigación

Para ubicar el contexto de los campos de estudio se hizo una categorización por subtemas prioritarios tratados en cada documento, teniendo los siguientes resultados como se pueden observar en la cuadro 16.

CUADRO 16
CATEGORIZACIÓN POR SUBTEMAS

Educación física y...		Deporte y...	
<i>Subtema prioritario</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Subtema prioritario</i>	<i>Frecuencia</i>
Educación en general	40	Entrenamiento deportivo	9
Educación social y ética	8	Iniciación deportiva	14
Juego	29	Organización deportiva	4
Actividad física	5	Biomédico	7
Educación emocional	4	Psicología del deporte	3
Educación para la salud	4	Educación en general	3
Programa de educación física	2	Educación física	3
Evaluación de la educación física	4	Evaluación	1
Formación y perfil académico	2	Perfil profesional	1
Desempeño docente y profesional	2	Juego	1
Educación tecnológica	2		
Seguimiento egresados	2		
Biomedicina	2		

FUENTE: Documentos de titulación 1994-2005.

Las áreas más documentadas e investigadas son la educación física y su importancia en la educación general, tema que nace como una necesidad de obtener mayor reconocimiento y apoyo y, por otro lado, la educación física y el juego como esencia vital del ser humano. En esta área se percibieron otros temas implicados que pudieran clasificarse en una tercera categoría, ya que es importante resaltar que 40% de los trabajos de educación física van dirigidos a reforzar los aprendizajes escolares.

En el caso del deporte, los trabajos se dirigen hacia la enseñanza de una disciplina deportiva (con mayor énfasis en la iniciación deportiva al atletismo, baloncesto, fútbol, voleibol, natación, gimnasia) y hacia el entrenamiento deportivo, propiamente deporte competitivo. Los temas referidos al deporte en búsqueda del alto rendimiento no se consideraron por no ser motivo de la investigación en cuestión.

Las áreas menos tratadas son las expuestas en el cuadro 17. En el caso de la recreación se favorecen los temas de la importancia de la recreación para la utilización positiva del tiempo libre y de retomar los juegos tradicionales y los campamentos como instrumento educativo.

CUADRO 17
ÁREAS MENOS TRATADAS

Recreación y...		Motricidad y...	
<i>Subtema prioritario</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Subtema prioritario</i>	<i>Frecuencia</i>
Educación en general	4	Educación psicomotriz	17
Juegos tradicionales	3	Juego	8
Juego	3	Educación especial	1
Campamentos	2		
Expresión corporal y...		Educación somática y...	
Educación artística	2		
Danza	3		
Música	1		

FUENTE: Documentos de titulación 1994-2005.

En el caso de la motricidad, que tiene un porcentaje de 13.3% del total de los temas analizados, es muy importante resaltar que es la educación psicomotriz el elemento base que utilizan los maestros de educación física

para crear las condiciones motrices y perceptivo-motrices que sustentan el trabajo de la materia y del deporte. Además se retoma el juego motor como la base lúdica para el aprendizaje de habilidades motrices.

Los resultados arrojan la realidad de los campos de acción de la expresión corporal y educación somática, éstos se ven poco favorecidos por el tipo de disciplinas que implican. En el caso de la expresión corporal, los trabajos son referidos principalmente a la danza folclórica y al ballet como técnica psicocorporal.

Clasificación por género de los trabajos de titulación

De los 196 trabajos, 88 son elaborados por mujeres y 108 por hombres. Es relevante hacer notar que en las escuelas normales básicas predominan notablemente las mujeres y en estas escuelas se agrupan de 2 a 4 personas para presentar su trabajo de titulación; mientras que en las universidades y escuelas formadoras de educación física son los varones los predominantes y los trabajos se presentan generalmente en forma individual, pero existen 11 trabajos grupales, por tercias hasta quintetos. Podemos concluir que los trabajos de titulación que se realizan en equipos parecen ser una forma más fácil de propuesta pedagógica o de acción, informe recepcional, tesis, etc.

Niveles educativos a los que están dirigidos los trabajos

En educación inicial se encontraron 5 trabajos, en preescolar 38, en primaria 43, en secundaria 12 trabajos, en media superior 2, en superior 16, en educación especial 5 trabajos, en educación básica 15, en educación en general 33 y 27 trabajos no podían ubicarse por nivel educativo.

Clasificación de los trabajos de acuerdo con los sujetos tratados

Al hacer el análisis nos encontramos los siguientes resultados: de los 196 trabajos, 87.2% –que corresponde a 171 estudios– tratan sobre alumnos de los niveles educativos preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior; 7.1% –que corresponde a 14 trabajos– hablan en forma general, es decir para todo tipo de sujetos; 2.6% –5 estudios– versan sobre el docente en escuelas formadoras; 2% –correspondiente a 4 textos– abordan a profesionistas y el 1% corresponde a 2 trabajos que tratan a los padres de familia (cuadro 18).

CUADRO 18
SEGÚN LOS SUJETOS

Sujetos	% de sujetos	Nivel educativo
Alumnos	87.2	Todos los niveles educativos desde primaria a superior
Sujetos	7.1	Sin especificar nivel
Docentes en escuelas formadoras	2.6	Superior
Profesionistas	2	Superior
Padres de familia	1	Educación informal

FUENTE: Documentos de titulación 1994-2005.

Conclusión

En relación con la cobertura de este trabajo, se concluye que 57.1% de escuelas visitadas fueron normales básicas o universidades que no tienen dentro de sus programas la carrera de educación física o deporte (escuelas normales Estatal Ensenada, Benemérita Fronteriza, de Educación Preescolar Rosaura Zapata, del estado de Sonora, UPN- planteles Sonora y Baja California, Universidad del Noreste AC y la Unison). Sólo 42.9% cuentan con la carrera de educación física y deporte (Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos de Baja California con sede en Mexicali, Universidad Autónoma de Chihuahua y Escuela Normal de Educación Física de Sonora), de las siguientes escuelas no se obtuvo información para este estudio ya que al parecer no cuentan con los registros de los trabajos presentados o no se titulan con tesis: Superior de Educación Física Tijuana y Superior de Cultura Física de la Paz BCS, Universidad estatal de Estudios Pedagógicos Tijuana y Ensenada. De todas las escuelas que se mencionan ninguna ofrece estudios de especializaciones o posgrados.

Como se vio en las gráficas anteriores la mayor parte de los trabajos de titulación son en el área de la educación física, en regular frecuencia el deporte escolar, motricidad y la recreación y es triste reconocer que la educación somática y la expresión corporal no son áreas de interés. Considero que se debe al perfil profesional de egreso de las mismas escuelas. La mayoría de los documentos fueron elaborados para cumplir con el requisito de la titulación, la calidad de los trabajos es nula, poco profundos, la mayor parte de corte documental, descriptivo y predomina la repetición de contenidos hasta llegar al copiado.

Los trabajos están enfocados principalmente al área de primaria y preescolar, se observa que en los siguientes niveles educativos no existe interés en realizar investigación dirigida a alumnos de secundaria, preparatoria y universidad. Finalmente, se observa que en las escuelas normales básicas predomina la titulación de mujeres y en las universidades y escuelas formadoras de educación física los hombres son mayoría. Finalmente se tiene preferencia por trabajar en equipo para la realización de los trabajos ya que en la mayor parte de ellos intervienen desde uno hasta cuatro autores.

ANÁLISIS DE TESIS Y OTROS DOCUMENTOS RECEPCIONALES EN LA ZONA CENTRO OCCIDENTE

Hilde Eliazer Aquino López

En la zona centro-occidente la búsqueda de tesis y documentos recepcionales se realizó en instituciones educativas que tienen carreras formadoras de docentes, aclarando que no únicamente en las especializadas en los temas del presente estado de conocimiento.

Universo del estudio

Las instituciones en las que se encontraron investigaciones y artículos de investigación educativa correspondiente a los campos de estudio se ubican en tres sectores que proporcionan formación a docentes en educación física: 18 de ellas son de carácter público, de las que 11 dependen de la Secretaría de Educación: la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco, la Universidad Pedagógica Nacional, unidades Guadalajara y Zapopan, el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, la maestría en educación con Intervención en la Práctica Educativa y las siguientes seis escuelas normales: de Educadoras de Jalisco, la Benemérita y Centenaria de Jalisco, la Superior de Jalisco, la Superior de Especialidades de Jalisco, la “Manuel Ávila Camacho”¹⁰⁹ y la Oficial de León, Guanajuato.

¹⁰⁹En el estado de Zacatecas se tuvo acceso a los documentos recepcionales de la escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” en donde encontraron 8 productos relativos a las temáticas abordadas en el actual estado del conocimiento. Información proporcionada por la maestra Gabriela Teresita Félix Pérez.

Otras tres instituciones visitadas son dependencias de la Universidad de Guadalajara (también correspondientes al sector de educación pública): la licenciatura en Cultura física y deporte, del Centro de Investigación del Departamento de Ciencias del Movimiento Humano (perteneciente al CUCS), el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, y el Departamento de Música.

En la Universidad de Guanajuato:¹¹⁰ los institutos de investigaciones en educación y sobre el trabajo, la maestría en Investigación educativa y la Dirección de Investigación y Posgrado. El carácter público de las instituciones visitadas les imprime, como característica, que su ingreso es a partir de una convocatoria abierta a los estudiantes y el bajo costo de los cursos.

CUADRO 19
SECTORES A LOS QUE PERTENECEN LAS INSTITUCIONES VISITADAS

Público	Privado	Mixto
<ul style="list-style-type: none"> • De la Secretaría de Educación Jalisco (9): - Escuela Superior de Educación Física - UPN: unidades Guadalajara y Zapopan (2) - Instituto Superior de Investigación y Docencia para el magisterio - Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. - Escuela Normal de Educadoras de Jalisco - Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco - Escuela Normal Superior de Jalisco - Escuela Normal Superior de Especialidades de Jalisco 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Autónoma de Guadalajara • ITESO • Tecnológico de Monterrey, campus Guadalajara • Universidad del Valle de Atemajac 	<ul style="list-style-type: none"> • Doctorado en Educación, programa interinstitucional Depende de la SEJ y de la Universidad La Salle
<ul style="list-style-type: none"> • De la UdeG(3): - Licenciatura en cultura física y deporte Centro de Investigación del Departamento de Ciencias del Movimiento Humano- CUCS. - Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño - Departamento de Música 	—	—
TOTAL 12	TOTAL 4	TOTAL 1 <i>(Continúa)</i>

¹¹⁰Del estado de Guanajuato se enlistaron 61 documentos de investigación de: la Universidad de Guanajuato, en el Instituto de Investigaciones en Educación, la maestría en investigación educativa, el Instituto de Investigación sobre el Trabajo, la Dirección de Investigación y Posgrado (4), y en la Secretaría de Educación, la Escuela Normal Oficial de León Guanajuato, en la licenciatura en educación física (1). Estos documentos no se registraron según el manual sino únicamente se enlistan. Información proporcionada por la maestra Lucía Rodríguez Guzmán.

Público	Privado	Mixto
• De la Secretaría de Educación Zacatecas (1): - Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”	—	—
TOTAL 1		
• De la Universidad de Guanajuato (4): - Instituto de investigaciones en educación - La Maestría en Investigación Educativa - Instituto de investigación sobre el trabajo - Dirección de Investigación y Posgrado	—	—
• De la Secretaría de Educación Guanajuato (1): - Escuela Normal Oficial de León Guanajuato.	—	—
TOTAL 5		

Del sector privado

Pertenecen al sector privado de la educación cuatro de las universidades visitadas: la Autónoma de Guadalajara, la del Valle de Atemajac, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey-campus Guadalajara y el ITESO. Se acudió además a un programa mixto –esto es, apoyado tanto por instancias educativas públicas (Secretaría de Educación) como privadas (Universidad La Salle)–, el doctorado en Educación, programa interinstitucional (ISIDM-La Salle-CIPS-UPN).

- ITESO: se revisaron documentos recepcionales y tesis de la licenciatura en educación y no se encontró ninguno relativa a los campos del presente estado de conocimiento.
- Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG): en la biblioteca se revisaron documentos recepcionales y no se encontró ninguno relativo a los campos del presente estado de conocimiento
- Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA): no se encontró un documento recepcional que correspondiera a los campos del presente estado del conocimiento.
- Universidad Panamericana (UP): se visitó, sin embargo no se encontró ningún documento relativo a los campos temáticos del estado del conocimiento.
- Tecnológico de Monterrey: fue visitado el campus Guadalajara, sin encontrar ningún documento recepcional que se ubique en estos campos.

*La tendencia en la producción de investigaciones,
tesis y documentos recepcionales en las dependencias visitadas*

Fue evidente que la mayor producción de tesis y productos recepcionales recae en la Universidad de Guadalajara (UDEG).

En el Centro Universitario Ciencias de la Salud (CUCS), en la licenciatura en Cultura física y deporte, se tuvo acceso al departamento de Ciencias del Movimiento Humano, aquí se encontraron 65 productos (48.87%).

En la Escuela de Música, aunque existen tesis y documentos recepcionales como una opción de titulación, no se tuvo acceso a los mismos (ya que no se solicitan a los egresados), sólo a una tesis proporcionada por su autora.

En segundo lugar de producción están las escuelas normales de Guadalajara:

En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco se encontraron 11 documentos de titulación.

En la Escuela Normal Superior de Especialidades se encontraron dos documentos recepcionales relativos a las temáticas abordadas por el estado del conocimiento.

En la Escuela Superior de Educación Física, se tuvo acceso a la biblioteca de la escuela y a la Unidad de Investigación, en esta última se encontraron 9 documentos y, en la primera 14 (estos últimos para la obtención del grado de maestría).

De las escuelas normales se registraron un total de 34 documentos recepcionales o de obtención de grado, 25.56% del total.

El tercer lugar en cuanto a documentos recepcionales de nivel de licenciatura fue la UPN, puesto que en las unidades de Zapopan y de Guadalajara, se encontraron 30 documentos (22.55%), 7 en la primera y 23 en la segunda.

Finalmente el último lugar lo ocuparían otras de las instituciones de posgrado de la Secretaría de Educación Jalisco visitadas:

En la maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) se encontró una tesis del nivel relativa a las temáticas del presente estado de conocimiento.

En el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), en la maestría en Ciencias de la Educación, se hallaron seis tesis que tocan temáticas de los campos disciplinares comentados.

En el doctorado en Educación del programa Interinstitucional (La Salle, ISIDM, CIPS, UPN) se encontró una tesis para la obtención del grado.

Un primer acercamiento al análisis de los documentos se puede realizar si se toman en consideración las características de las instituciones de

las que surgen: los trabajos recepcionales registrados pertenecen en un 98.49% al sector público, con un total de 131 de los 133 revisados; 66 de ellos provienen de la Universidad de Guadalajara (49.62%), 65 del CUCS y sólo 1 de la Escuela de Música, y de la Secretaría de Educación el 48.87% restante (65 documentos).

Antecedentes de las instituciones de las que proceden los documentos analizados

Licenciatura en Cultura física y deportes de la UdeG

La orientación de la licenciatura surge inicialmente con un corte deportivo, sin embargo, se ha ido modificando curricularmente con base en estudios de seguimiento de egresados. La modificación curricular más significativa es la instauración de cuatro especializaciones: Educación física, Entrenamiento deportivo, Actividad física y Salud y Gestión de la actividad física. Asimismo, el currículum de la licenciatura forma para la investigación a través del curso de Metodología de la investigación. La misión de la licenciatura en Cultura física y deportes de la UdeG es: formar recursos humanos de las más alta calidad en el tema que se distingan por su permanente proceso de desarrollo, para generar y difundir el conocimiento, ejerciendo su profesión con responsabilidad y trabajo en equipo, en beneficio de la salud individual y colectiva.

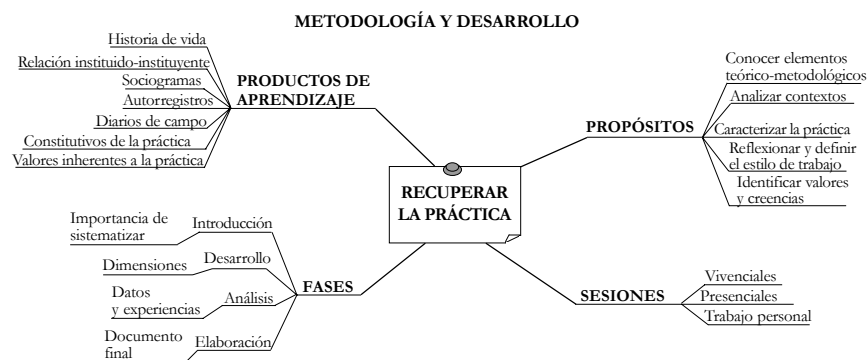
En la UdeG desde 1987¹¹¹ se les propone a los estudiantes como opción de titulación la presentación de un informe de prácticas profesionales que puede entenderse como una alternativa metodológicamente sustentada y consolidada ante la tarea de explorar nuevas opciones de titulación que permitan al profesional de la cultura física y deportes abandonar las poses monolíticas y puramente descriptivas de una parcela de la realidad profesional, para tratar de convertir al proceso de titulación en un medio y no en un fin. Se vislumbra al informe de prácticas profesionales como el recurso óptimo para cumplir una tarea comprometida: ser sujeto y objeto de una reflexión que tiene como fin primordial generar conocimiento a partir de las experiencias, a la par de reconocer fortalezas y detectar debilidades para que con una visión renovada, esta acción se pueda proyectar hacia una superación profesional.

Durante los años que corresponden a este estado de conocimiento, las opciones de titulación fueron: el promedio, la excelencia académica, la te-

¹¹¹ Información proporcionada por la maestra Ana Isabel Díaz Villanueva.

sis, la tesina, el informe de prácticas profesionales, el paquete didáctico, la propuesta pedagógica, la guía comentada ilustrada, el diseño o rediseño de equipo o el estudio de una maestría.

GRÁFICA 8



Los resultados reportados por el departamento de Cultura física y deporte son los siguientes a nivel institucional: el porcentaje de eficiencia terminal se ha incrementado considerablemente en los últimos cuatro años. De una preferencia centrada prioritariamente en la tesis, durante el año 2000 con tan sólo 21 productos, se pasó al uso del informe de prácticas en el año 2002 en 90% de las 100 titulaciones efectuadas. Para consolidarse en 2003 con 103 titulados de 106 productos recepcionales es decir 97% corresponde a esta modalidad.

Universidad Pedagógica Nacional

En la Universidad Pedagógica Nacional, de los años que corresponde a esta investigación, se encontraron documentos que eran productos recepcionales de tres diferentes planes: 1979, 1985 y 1994; el primero presentaba a los alumnos como opciones de titulación: el ensayo, la investigación documental o de campo, la monografía, el informe académico. En el plan 1985 se emplearon como opciones la propuesta pedagógica, la investigación pedagógica o de campo, el ensayo, la monografía y el informe académico. El plan 1994 presenta a los estudiantes como opciones: recuperación de la experiencia laboral, historia de vida, testimonio, ensayo, informe académico y los proyectos de intervención pedagógica, pedagógico de acción

docente, de gestión escolar, de desarrollo educativo, la sistematización de intervención profesional, el examen general de conocimiento Ceneval, la investigación documental o de campo y la monografía.

Se puede observar que son mayoritarias las opciones de titulación que no requieren elaborar una investigación sino un trabajo que permita la transformación de un problema o de una práctica.

Las escuelas normales

En ellas se encontró la siguiente normatividad: para los planes de estudio anteriores al año 1997 las opciones son la tesis profesional, elaboración de textos, prototipos didácticos o instructivos para práctica de laboratorio o taller, sustentación de examen por área de conocimientos, memoria de experiencia profesional. Para los planes de estudio posteriores a 1997 determinan como única forma de titulación la elaboración de un documento recepcional que se desarrollará a partir de la sistematización de un proceso de auto intervención de la práctica docente de los estudiantes de este programa. Como elementos básicos se espera que contenga los siguientes puntos metodológicos: propósitos, secuencia de actividades, instrumentos de evaluación, recursos y materiales y las conclusiones.¹¹²

La Escuela Superior de Educación Física de Jalisco, desde su fundación en 1978, ha planteado su interés por mejorar los servicios que en el área de la educación física se proporciona a la comunidad. Fue, por tanto, diseñada para formar licenciados en educación física y con el objeto de mejorar el ejercicio profesional de los educadores que ya estaban en servicio. La licenciatura se ofrece tanto en modalidad escolarizada como semi-escolarizada, para atender a egresados de bachillerato y a los profesores en servicio que no cuentan con la formación en el área.

Asimismo, se enfatiza en una formación multidisciplinaria de los docentes que impacte en la formación integral de los alumnos a su cargo, a través del trabajo corporal en conjunción con las actividades recreativas y la preservación de las tradiciones y costumbres de la región.

La investigación en la ESEF-JAL es concebida como un proceso social que permite modificar la realidad mediante la transformación del conocimiento. Las tareas de investigación en esta institución se impulsan especialmente a partir de 1994, año en que se crean plazas de investigadores.

¹¹²Información recabada de *Normas de control escolar para las licenciaturas del Subsistema de Formación de Docentes*, SEP, julio de 2001 y del *Manual operativo de servicio social u titulación para las Escuelas Normales*, SEJ, septiembre de 2002.

La propuesta de titulación de la ESEF-JAL se rige por la normatividad vigente y dispuesta por las direcciones generales de Acreditación, incorporación, revalidación y de normatividad y demás derivadas de la propia Secretaría de Educación Jalisco.

Para obtener el título profesional de licenciado en Educación física y recreación, el interesado deberá elaborar un documento recepcional, producto de una investigación educativa, que tendrá las siguientes características: estar sustentado en un problema educativo, atender a los niveles de formación, considerando que es una licenciatura en Educación física y que el tema a abordar deberá estar relacionado con la propia formación del alumno de la ESEF. El documento recepcional ha de ser producto de investigaciones derivadas de tareas realizadas durante la formación curricular o ligado al desarrollo de trabajos educativos o socio-educativos en beneficio de la comunidad. La opción elegida podrá ser seleccionada entre las ocho que están aprobadas en la institución: la investigación de campo, documental y la experimental, el ensayo o el informe académico, la monografía, la obra básica y la propuesta pedagógica.

En el año 1996 se inició la maestría en la ESEF-JAL, su propósito era formar maestros en educación física que poseyeran y demostraran una alta calidad en el desempeño de su práctica educativa, capaces de realizar investigaciones que incidieran en el ámbito de la actividad física y de aportar nuevos conocimientos. En esta maestría al igual que en los otros posgrados de los que se registraron documentos: ISIDM, MEIPE, doctorado en Educación, tuvieron como única opción de obtención de grado la elaboración de una tesis.

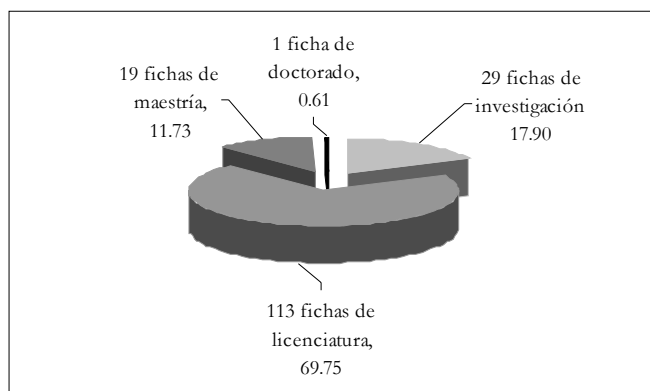
Resultados e interpretación de los documentos de las dependencias visitadas

Recapitulando: fueron un total de 162 documentos de investigación encontrados y registrados en la zona centro-occidente, de los que 133 correspondieron a tesis y documentos recepcionales, 113 de ellos fueron elaborados para titularse de licenciatura (lo que corresponde a un 84.96% del total de las fichas), 19 investigaciones elaboradas para la obtención del grado de maestro (14.28%) y una tesis para la obtención del doctorado (.75%). Es significativa la desproporción que existe entre la producción de documentos recepcionales de una licenciatura y un posgrado, entre las causas puntualizadas en las entrevistas realizadas a investigadores y especialistas en estos campos para la elaboración de tesis de posgrado mencionan:

- 1) Desvalorización en diversas instituciones de posgrado por los estudios e investigaciones que se realizan en estos campos, considerándolos poco serias o rigurosas.
- 2) Escasez de especialistas e investigadores que puedan asesorar a los estudiantes de posgrado que realicen investigación en estos campos.
- 3) Escasa tradición para realizar investigación en estos campos.
- 4) Falta de consolidación de redes de investigadores en estos campos.

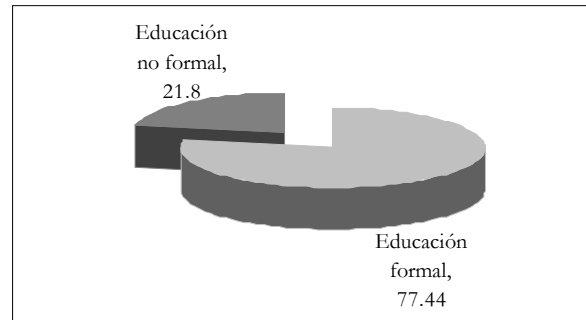
Del nivel de licenciatura se registraron 84.96% de los trabajos, estas instituciones promueven en los egresados la intervención sobre la propia práctica docente, pues son formadoras de docentes de educación básica, a excepción de la ESCFyD, de la Universidad de Guadalajara y de los posgrados, cuyos egresados tienen como opción laboral la educación informal y superior; tal diferenciación se refleja en el tipo de productos que elaboran los estudiantes.

GRÁFICA 9
COMPARACIÓN ENTRE LOS DOCUMENTOS ELABORADOS COMO REPORTE DE INVESTIGACIÓN Y PARA LA OBTENCIÓN DE UN TÍTULO O GRADO



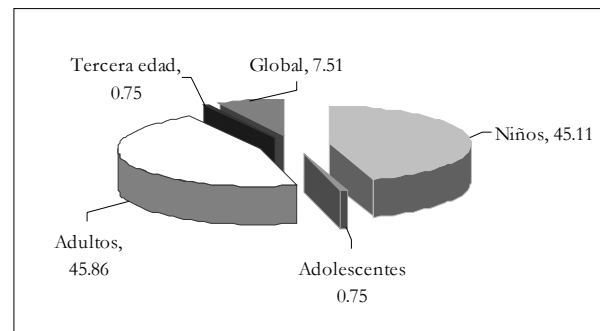
El tipo de educación abordada en 77.44% de los documentos recepcionales fue la formal y 21.80% indaga sobre la informal. Si los estudiantes de licenciatura están recuperando su propia práctica y ésta se desarrolla en escuelas de educación básica, esto repercute en el gran número de documentos que abordan necesariamente la educación formal. Esta condición, a su vez, repercute en la edad de los sujetos que tratan los documentos recepcionales, ya que 45.11% aborda a los niños, 45.86% a los adultos, en forma global 7.51%, y adolescentes y personas de la tercera edad ocupan el .75 por ciento.

GRÁFICA 10
TIPO DE EDUCACIÓN A LA QUE SE REFIEREN LAS INVESTIGACIONES



Al comparar los resultados encontramos que es bastante similar la proporción de estudios realizados a niños y adultos, mientras que es casi nulo el de adolescentes y de sujetos de la tercera edad, quienes desde esta apreciación pasarían a ser los rangos de edad en los que menos se realizan investigaciones en estos campos de corporeidad y movimiento. Esta situación puede entenderse desde el perfil de egreso de la mayoría de las instituciones educativas que representan el universo de trabajo, ya que la generalidad de ellas forma a sus egresados para dar atención a los niveles de educación básica y hacia la recuperación de su práctica.

GRÁFICA 11
EDAD DE LOS SUJETOS DE LOS QUE TRATAN LAS INVESTIGACIONES

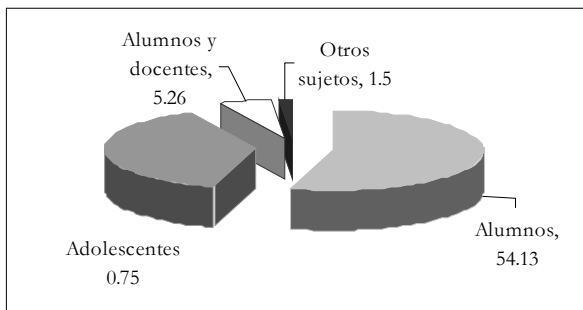


Otra condición que presenta la mayoría de las instituciones de las que se registraron los documentos es que tienen como prioridad la autointervención del estudiante, esto se refleja en los sujetos tratados en los documentos recepcionales: en 54.13% son los alumnos y en 38.34% los

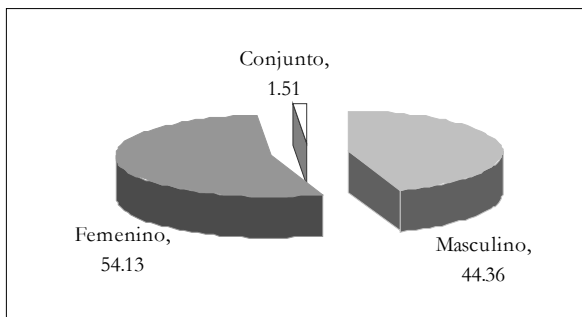
docentes; 5.26% de los documentos se refieran a ambos: alumnos y docentes y únicamente 1.5% tiene como objeto de estudio a otros sujetos diversos (gráfica 12).

Respecto del género de los autores de los trabajos recepcionales, 72 fueron realizados por mujeres y 59 por varones, sólo 4 de manera conjunta, lo cual es comprensible si se toma en cuenta que se fue a instituciones formadoras de docentes y que el magisterio tiene una tendencia mayoritaria de alumnado femenino (la Benemérita y Centenaria, las escuelas normales) y tanto en las instituciones de posgrado como en las de formación de licenciados en Educación física (ESEFAL-Jal y ESCFYD) su alumnado es casi mitad y mitad. Sobre el 1.51% de trabajos conjuntos es explicable por la tendencia que existía en los años que abarca el estudio de que las propias instituciones formadoras promovieran titulaciones individuales preferentemente a la investigación en equipo (gráfica 13).

GRÁFICA 12
SUJETOS DE LOS QUE DAN CUENTA LAS INVESTIGACIONES



GRÁFICA 13
GÉNERO DE LOS AUTORES DE LAS INVESTIGACIONES



Conclusiones del análisis según la institución de procedencia

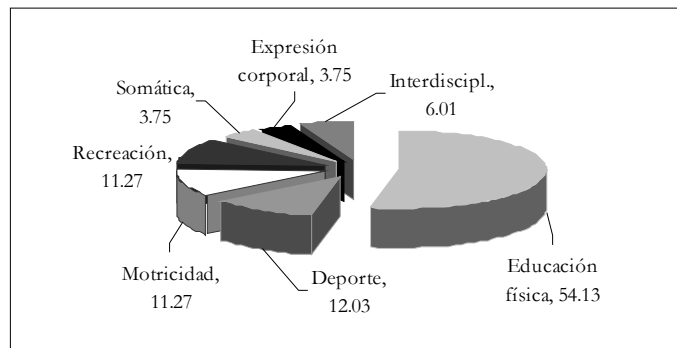
Una vez que se ha visto la tendencia de las instituciones de licenciatura de la región de promover la profesionalización de los estudiantes en su práctica docente resulta coherente el tipo de escritos encontrados. Un total de 48.87% de los documentos tienen la intención de dar cuenta de las experiencias docentes y, en ocasiones, de transformarla; 33.08% son informes de prácticas profesionales; 7.51% corresponde a propuesta o proyecto pedagógico; 4.51% son prototipos didácticos; por su parte, trabajo recepcional, investigación de campo, informe de servicio social y de investigación y proyecto de intervención suponen cada una un 0.75%. Las tesis representan 30.82%, lo que implica un proceso de investigación de campo, mientras que 5.26% de los documentos se refieren a investigaciones documentales: 3% a ensayos, 1.5% monografías y 0.75% a tesinas. Se puede interpretar que la recuperación de las experiencias así como la inmediatez que requiere la solución de problemas en la práctica educativa (y no la investigación) parece ser la meta principal en estos trabajos.

Por la misma razón el campo disciplinar que estudian los textos registrados, en su mayoría (54.13%) corresponden a la educación física, esto resulta comprensible puesto que al estudiar la práctica de alumnos-docentes que laboran o realizan sus prácticas en educación formal y siendo la educación física parte integrante del currículo de la educación básica, era probable que los estudiantes la eligieran como tema para desarrollar su documento recepcional o de obtención de grado. En segundo lugar el campo del deporte tuvo 12.03%, éste forma parte del programa de educación física en los correspondientes a básica, lo que podría ser una razón para ser seleccionado por los autores de los trabajos registrados.

De motricidad y de recreación se encontraron de cada uno 11.27%, la escasa producción de escritos de recreación se puede entender si consideramos que estas actividades se realizan durante el tiempo libre y los documentos se refieren a investigaciones dentro de la educación formal, se encontró escasa producción (6.01%) que aborda el objeto en forma interdisciplinaria ya que fueron únicamente 8 trabajos documentales, lo que nos muestra cómo durante estos años (1992 a 2004) se privilegió la visión fragmentada del objeto, desde una sola perspectiva o dimensión teórica o metodológica.

En menor proporción, se encontró 3.75% de documentos recepcionales que se refieren a la somática y en igual cantidad a la expresión corporal, lo cual resulta comprensible puesto que, por lo general, en la educación formal no se utilizaban actividades que correspondieran a estos campos.

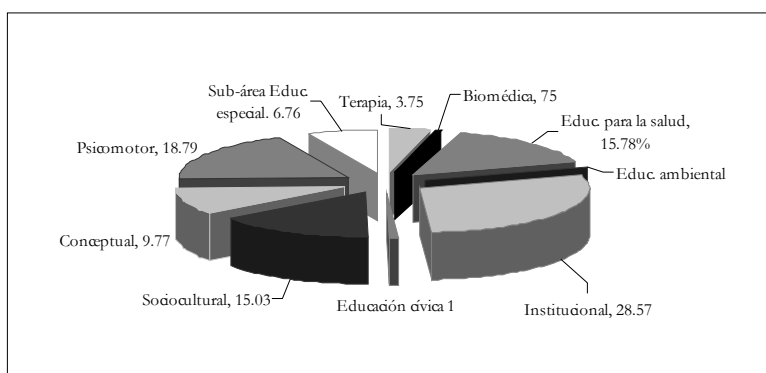
GRÁFICA 14
CAMPO DE ESTUDIO DE LAS INVESTIGACIONES



En los documentos recepcionales se privilegió el estudio de la propia institución, el 28.57%, lo cual resulta comprensible puesto que los programas de los que son producto promueven el estudio de la propia práctica; las áreas que le siguen en frecuencia fueron la psicomotricidad con 18.79% y la educación para la salud con 15.78%, estas dos áreas forman parte de los ejes formativos del programa de educación física que se pone en práctica en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Continúan los trabajos del área sociocultural a los que corresponde el 15.03%, que muestran el énfasis que dieron los estudiantes por indagar acerca del contexto de los alumnos de educación básica y sus repercusiones en educación.

GRÁFICA 15
ÁREA DE ESTUDIO EN LA QUE SE UBICAN LAS INVESTIGACIONES



Las áreas menos revisadas fueron la conceptual con 9.77% de documentos, que denota un escaso interés por los aspectos no prácticos o que el nivel de análisis y reflexión permitiera llegar aun mayor nivel de teorización.

De la sub-área de educación especial se encontraron, únicamente 6.76% de investigaciones, del área de terapia 3.75% y, finalmente, en igual proporción, 0.75%, las áreas biomédica y educación cívica. Es conveniente enfatizar que se buscaron documentos que tratan el aspecto educativo, motivo por el que se dejaron sin revisar una gran cantidad de textos cuyo tema principal se abordaba desde las áreas biomédica, el deporte de alto rendimiento, especialmente en la ESEF y de la Universidad de Guadalajara.

Se puede notar que en los documentos recepcionales se privilegian los procesos de investigación y de recuperación de información empíricos; en contraste, se nota un abandono de los aspectos que lleven a un nivel de mayor complejidad teórica. Las áreas con mayores ausencias fueron la educación especial, los estudios de la tercera edad y la eco-pedagogía.

Análisis de los aspectos metodológicos de las tesis y documentos recepcionales registrados en la zona centro-occidente

Sobre el aspecto metodológico resultó evidente que es donde hay mayores problemas conceptuales y operativos; puesto que al analizar los registros de los documentos se encontró poca congruencia entre lo expresado como objetivo a desarrollar y lo descrito como trabajo de campo o plan de trabajo; escasa pertinencia entre la metodología seleccionada, los métodos de investigación (si es que lo presentaban) y los instrumentos utilizados para recuperar la información.

De los tres paradigmas enunciados en el manual, en 37.59% de los documentos recepcionales se utilizó el subjetivista interpretativista lo que resulta comprensible puesto que en su generalidad se trata de procesos de recuperación de la propia práctica; 26.31% de los trabajos utilizaron el empírico-positivista, aunque es menor el porcentaje sigue superando al sociocrítico que sólo se empleó en 2.25%; 33.84% corresponde a los documentos que utilizaron una serie de variantes que se reportaron como “otros” y que fueron descritos como autobiográfico, 15.03%, 6.01 como reseña de prácticas, 3% de los trabajos de titulación tienen como propósito presentar información, el 2.25% presentan experiencias laboral y descriptivas; 1.5% descriptivas y, en una mínima proporción (0.75%), se describen estadístico, método clínico, propuesta de un manual, propuesta para la organización de un departamento de la institución. Es de enfatizar acerca del punto “otros” que en él se evidencia el problema que implica la unificación de criterios en la

conceptualización, tanto de los estudiantes que elaboraron los textos como de los analistas que recuperaron la información.

Sobre los métodos seleccionados se encontraron las siguientes tendencias, la investigación documental se utilizó en 27.06%; la observación en 15.78% de los trabajos recepcionales; del apartado “otros”, en el que se registraron aquellos métodos no especificados en la guía, se hallaron: con método denominado “informativo” 13.53% de las investigaciones, 9.77% utilizaron la investigación-acción y la intervención, 6.76% de las investigaciones seleccionaron el estudio de caso como método y en igual proporción se encontraron investigaciones del método experimental, en el 5.26% de los trabajos se puntualizó que utilizaban el “método descriptivo” y en otro tanto semejante el etnográfico, la investigación con objetivo reflexivo se encontró en un porcentaje de 4.51%; 3% de los documentos utilizaron la encuesta o la entrevista como su método de trabajo, y en una mínima proporción de 0.75% se encontraron la investigación comparada, el método analítico y sintético, la investigación exploratoria cuantitativa, estadístico e investigación documental. Se registraron del apartado “otros”: los métodos informativo, descriptivo, analítico y sintético y las investigaciones exploratoria cuantitativa y comparada.

Las técnicas más utilizadas fueron la bibliohemerográfica o documental que fue utilizada en 39.09% de los trabajos de titulación, la observación como técnica se empleó en 25.56% de los documentos; en contraparte las técnicas menos utilizadas fueron: en un 3% la encuesta y la entrevista, la técnica “autoevaluativa” y estadístico en la misma proporción el estudio de caso y la experiencia laboral; en 1.50% de los trabajos se emplearon el cuestionario, la descripción y la técnica memorística; mientras que en una mínima proporción de 0.75% se utilizaron las prácticas de intervención docente, la dinámica pedagógica en grupo, la intervención participativa, la técnica informativa y la prueba de aptitudes físicas condicionales. Se puntualiza que las técnicas registradas en “otros” son: “autoevaluativo”, “experiencia laboral”, “estudio de caso”.

Las partes que presentan los documentos nos permiten darnos cuenta de lo que ha sido más valorado por las instituciones formadoras para aceptar los documentos de titulación o de obtención de grado: 94.73% de los trabajos presentan conclusiones, 74.43% de los documentos cuentan con bibliografía, únicamente 63.90% desarrolla un marco teórico, 57.14% presenta un problema de investigación, 54.88% de los textos puntualizan los objetivos, y de la parte que más carecen los textos es la metodología, ya que únicamente 52.63% de los trabajos recepcionales la mencionan.

Es interesante observar que casi en su totalidad se presentan conclusiones del trabajo realizado, que surgen de los reportes de investigación de los resultados de una auto-intervención o de las reflexiones a partir de la recuperación de la experiencia; enseguida se enfatiza la presencia de la bibliografía que da cuenta de la valor asignado a la revisión bibliográfica, sin embargo la parte con mayor limitantes fue la metodológica ya que sólo un poco más de la mitad (52.63%) la menciona lo que da cuenta de procesos que tienden más a la solución de problemas de forma práctica que de un proceso de investigación; otro punto a destacar es que a pesar de que 74.43% tienen bibliografía, no siempre consideran necesario o logran utilizar las lecturas en la construcción de un marco teórico interpretativo o explicativo del proceso presentado sea de profesionalización de la práctica o de investigación.

Conclusiones generales

Podemos concluir que la mayoría (84.06%) de los documentos recepcionales y de obtención de grado registrados fueron de licenciatura, de instituciones educativas del sector público, tanto de la Universidad de Guadalajara como de la Secretaría de Educación; el tipo de trabajos académicos que se han privilegiado en estas instancias son aquellos que dan cuenta de las experiencias docentes, principalmente el informe de prácticas profesionales, la propuesta o proyecto pedagógico, el prototipo didáctico y, en segundo lugar, las tesis, mientras que para posgrado la única opción aceptada fue la tesis.

Los documentos registrados nos permiten dar cuenta de la formación de los estudiantes intencionada en su generalidad a la investigación aplicada, a la solución de problemas de la práctica y a la recuperación de la experiencia por medio de la descripción.

Por lo anterior se puede entender que los productos se refieran en su mayoría a la educación formal (77.44%) y en una proporción de 97.73% a los docentes y los estudiantes por separado o de manera conjunta. Los campos más estudiados fueron la educación física y el deporte (66.16%), mientras las áreas en las que se ubican los objetos de estudio de los documentos registrados pertenecen en su mayoría (63.14%) a la intervención en la propia práctica como psicomotricidad y la educación para la salud (ambas presentes en el currículo escolar de educación básica). Estos productos apuntan a una formación para eficientar, la propia práctica. Se privilegió la formación para la recuperación de la práctica, la solución de problemas a partir del registro y la descripción de las prácticas sin llegar a una teorización sobre la misma. En la mayoría de los textos la teoría se encuen-

tra desfasada de la experiencia, enunciada como la bibliografía pero sin mostrar su relación con el proceso de intervención o de investigación realizado. El aspecto metodológico que posibilitaría el desarrollo de una sistematización que permitiera la reflexión a partir de la experiencia se encuentra ausente o limitada en la mayor parte de los documentos registrados.

Lo anterior nos presenta un panorama de productos que implica que las metas puntualizadas en las instituciones en cuanto a la formación de egresados capaces de generar, de transformar y difundir el conocimiento aún no se han logrado. La ampliación de las alternativas de titulación ha aumentado el índice de titulación de las instituciones, pero no ha repercutido en cuanto a la formación de competencias para la investigación de los egresados.

Finalmente se hace necesario en un próximo estado de conocimiento en los campos de la corporeidad, además de una nueva búsqueda en las instituciones registradas, acudir a otras instancias de la región que en esta ocasión no fue posible hacerlo como las que a continuación se presentan:

- Del ITESO continuar la búsqueda de investigaciones en los posgrados y revistas que edita.
- Realizar un registro más detallado en la Escuela Normal Superior de Especialidades.
- Visitar y registrar las investigaciones realizadas en el Consejo Estatal para el fomento deportivo y el apoyo a la Juventud de Jalisco (CODE).

Fuentes consultadas:

1. Breve historia de las escuelas de educación física en Jalisco, de enero de 1978 a junio de 2006¹¹³
2. Manual operativo de servicio social y titulación para las escuelas normales (SEJ), septiembre de 2002.
3. “Apartado VIII, Titulación” en Normas de control escolar para las licenciaturas del subsistema de formación de docentes, Secretaría de Educación Jalisco.
4. Informe de prácticas profesionales en la Universidad de Guadalajara, Jalisco.
5. Opciones de titulación. El proceso de titulación y sus productos son indicadores de la eficiencia terminal en educación superior, ESEFAL-Jal.

¹¹³En “La investigación educativa en educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación y expresión corporal en México. 1992-2005”, texto realizado a partir de entrevistas a los maestros Carlos Javier Prado Mendoza, director de la ESEF-JAL, en noviembre de 2004 y Martín González Villalobos, coordinador de la licenciatura en Cultura física y deportes de la Universidad de Guadalajara, en diciembre de 2004.

ANÁLISIS DE TEMÁTICAS DE TESIS DE LICENCIATURAS EN LA REGIÓN
CENTRO-SUR Y QUERÉTARO

Robertino Albarrán Acuña y Oliva Maribel Ponce Milla

Antecedentes

El presente trabajo tiene como propósito avanzar en el estado de conocimiento, formalizando el análisis en la producción del saber generado en torno al campo de investigación en las áreas de la educación física, somática, el deporte, la motricidad, la educación sexual, la expresión corporal y la recreación, durante el periodo 1992-2004, en el contexto de la zona centro-sur. La información está basada en la recuperación de datos en las escuelas normales de Educación Física (ENEF), de Ecatepec, la número 1 de Nezahualcóyotl, la de Querétaro y la Universidad Autónoma del Estado de México (Facultad de Turismo) y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM).

Para efectos del presente análisis fueron consideradas las escuelas normales del Estado de México que imparten la licenciatura en Educación física. Esto a partir de que son instituciones de educación superior, deduciendo con ello que son establecimientos donde existe mayor posibilidad de hacer investigación en las áreas de interés. El Estado de México es una de las entidades, donde hay un gran número de escuelas normales (36 escuelas), a partir de su existencia podemos contextualizar el comportamiento que ha tenido la investigación.

Asimismo fue localizada información de la Escuela Normal de Querétaro, de donde se revisaron los títulos de los trabajos de tesis relacionados con los campos de conocimiento que hoy nos ocupa. En un segundo momento se dirigió la mirada UAEM con su Facultad de Turismo y al ISCEEM. La Facultad de Turismo fue tomada en cuenta a partir de que ahí se localizaron estudios apegados a temas de la recreación. Esta decisión también fue producto de la consulta hecha en la biblioteca de la propia facultad y tener acceso al listado del total de tesis presentadas en los periodos de 1992 a 2004.

El ISCEEM es una institución en el Estado de México que representa el principal espacio donde se fomenta la investigación en educación, ofrece estudios de posgrado (especialización, maestría, y doctorado) dirigidos a docentes en servicio. Siendo ésta la institución de preferencia de los docentes para realizar sus estudios de posgrado, se ha de reconocer que son escasos los trabajos que tratan algunos de los tópicos relacionados a las áreas del

interés que nos ocupa. Al acceder al listado de 46 títulos de tesis de maestría presentados entre 1996 y 2005 sólo dos refieren temas relacionados con educación física. Reconociendo que en el proceso de ejercicio del periodo sabático existe la posibilidad de realizar investigación, se consultó el catálogo de trabajos realizados en las áreas analizadas, resultado que hay dos trabajos relacionados. Éstos tocan los temas de educación física exclusivamente.

Forma de acceder a los datos

El procedimiento metodológico que se empleó para la localización del material fue la búsqueda en las bibliotecas de las diferentes instituciones mencionadas. Es preciso señalar que en la ENEF del Estado de México no existe un manejo sistemático y adecuado de las tesis de licenciatura por lo que la búsqueda se tornó más complicada. No así las otras escuelas normales. En la Normal de Querétaro y la UAEM las tesis se encuentran en catálogos digitalizados con sistemas de búsqueda de fácil acceso, ocupando incluso un espacio especial dentro de estas bibliotecas.

Se apoyó el trabajo en una revisión documental, asistiendo a las bibliotecas de las instituciones involucradas o bien solicitando la información por las vías oficiales, en esta revisión se aplicaron criterios de selección surgidos de las propias opciones reconociendo los títulos de los trabajos y de las categorías acordadas en la comisión para la elaboración del estado de conocimiento en esta área.

El criterio principal para elegir los títulos fue una revisión minuciosa de los listados que se tuvieron como fuente primaria, los títulos nos permitieron encontrar los trabajos que emplearon una metodología definida de investigación, los que fueron considerados para el presente análisis. Se destaca la dificultad, en algunos casos, para acceder a los títulos de trabajos que se presentan para obtener el grado. La localización se dio desde los listados que existen en el departamento de exámenes profesionales y bibliotecas de las instituciones consideradas.

Por otra parte, para la producción editorial se utilizaron los materiales bibliográficos de algunas bibliotecas particulares de docentes que laboran en la escuela y que han tenido el cuidado de coleccionar las revistas; además, también en el mismo tenor, se encontraron las ponencias presentadas en el Congreso de Investigación sobre la Educación Física y el Deporte realizado en la ENEF en 1986.

Del listado con un total 1069 trabajos existentes en las escuelas normales sólo se seleccionaron las modalidades de: tesis, trabajos de investigación y prototipos didácticos. No fueron consideradas las memorias, porque no

encontramos en ellas elementos que las identifiquen con las características propias de la investigación educativa.¹¹⁴ Resultado de esta selección se consideraron 564 trabajos de titulación.

La presentación física de estos documentos se da en formato de encuadernado de tesis con los datos y la estructura indicada en cada una de las escuelas. En las cuatro escuelas normales del Estado de México, los productos realizados para la titulación se guardan con un celo exagerado evitando, incluso, la consulta pública; no así la Escuela Normal de Querétaro, la cual permite a los alumnos su acercamiento y consulta directa.

Finalmente en cuanto a la conformación del trabajo en equipo, que se requería desde la organización de la comisión para la elaboración del estado de conocimiento, no fue posible integrar uno que participara constantemente. En un primer momento se presentó entusiasmo pero, finalmente, debido a compromisos laborales y personales, sólo dos personas trabajaron permanentemente. Esta condición impidió la aplicación del instrumento propuesto por la comisión para el análisis de las investigaciones.

Resultados e interpretación de los documentos obtenidos en las escuelas normales

Producción editorial

La producción editorial está entendida como revistas, artículos sueltos, folletos y boletines que publican las instituciones que fueron motivo de estudio. En este sentido se reconoce que existe un bajo nivel de producción sobre estos tópicos ya que sólo se localizaron escritos específicos del área en la Escuela Normal de Educación Física, que cuenta con las publicaciones siguientes: *Timi*, *Invexa*, *Cuadernos de Investigación*, siendo publicaciones de escaso tiraje y difusión local. Acceder a ellas para su análisis fue tarea que presentó dificultades, sin embargo se localizaron: 13 revistas *Timi*, 12 *Invexa* y 3 *Cuadernos de Investigación*, editadas de 1992 a 2004; se analizaron

¹¹⁴Para los efectos de este estudio, la IE es aquella propia de las diversas disciplinas o competencias en cuanto éstas consideran a la educación como su objeto directo o indirecto de estudio. Consideramos que el universo de estudio abarca desde las prácticas educativas, sus representaciones, sus instituciones, el aprendizaje, la enseñanza, sus metodologías de trabajo, hasta los sistemas e ideologías educativas, la formación, la relación de la educación con la sociedad, el poder, la economía, etcétera, en torno a los temas en estudio. Rose Eisenberg, et al. *Manual para aplicar la guía de análisis para realizar el estado de conocimiento sobre la investigación educativa en educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación y expresión corporal 1992-2003*.

113 artículos de los cuales sólo se eligieron 80 y se eliminaron los que no tenían relación directa con temáticas de estudio.

Es importante destacar que, a diferencia del estado de conocimiento anterior (1982-1991), se localizó una revista propia de investigación en el campo de la educación física, *Invexa*, la cual, desde el primer momento, pretendió publicar los trabajos de investigación que eran presentados para efectos de los exámenes profesionales y que reunieran la condición de ser un trabajo con precisión metodológica y rigor en el análisis. Se distingue la presencia de temas sobre somática, como ejemplo, se tienen los artículos siguientes:

- Buen principio para un maravilloso camino (educación física y salud)
- El movimiento y la filosofía
- El dolor de espalda
- El docente normalista desde una perspectiva integral de la educación.
- El movimiento corporal, como vehículo del desarrollo en el individuo y sus satisfactores

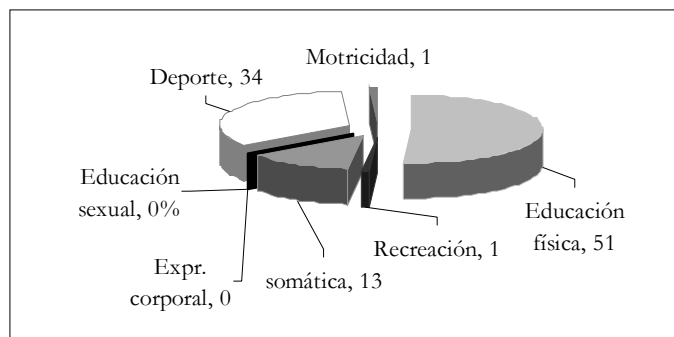
Ahora bien, centrando el análisis en estos datos, podemos reconocer primeramente una escasa información producto de investigaciones, de éstas sólo existen 4 artículos que responden a esta condición, que equivale a 5%. El contexto donde se realizan principalmente es su propia institución de educación (Escuela Normal de Educación Física, ENEF) y los sujetos estudiados son los alumnos de la misma.

El resto de los artículos van encaminados a la perspectiva disciplinaria de la pedagogía, en donde se distingue como método fundamental la investigación de carácter documental, principalmente de información sobre el aspecto de la educación física y el deporte, documentos de opinión o bien de recuperación teórica. El 51% son artículos que tratan temas sobre educación física y especifican información sobre aspectos como el juego, los valores y la ética, el hombre y su salud física y sobre la cultura física en general. También con el análisis de los listados de títulos existen artículos encaminados a la formación docente en el área de la educación física y muy pocos artículos (7.3%) tratan la educación física en educación básica.

Por el lado de los temas relacionados con el deporte, 33.75% está referido al entrenamiento deportivo, destaca como característica especial que no se tocan temas sobre niños, los artículos muestran una tendencia hacia asuntos sobre alto rendimiento en el deporte. Los deportes tratados son el buceo, fútbol, el deporte autóctono mexicano, los atletas en carreras de fondo, calentamiento o el deporte en México. Los temas sobre entrenamiento deportivo destacan a partir de la inclinación hacia el paradigma de-

portivo en la educación física, el cual durante muchos años ha predominado en el área, incluso después de cancelada la licenciatura de entrenamiento deportivo en 2002, que años atrás se había ofrecido en la ENEF. Este análisis se puede observar en la gráfica 16.

GRÁFICA 16
TEMÁTICAS DE PRODUCCIÓN EDITORIAL



FUENTE: Escuelas normales del Estado de México 1992-2004.

Llama la atención la ausencia de artículos sobre el tema de expresión corporal y educación sexual; así como lo escaso de temas en recreación.

Investigaciones a través de los procesos de titulación

Escuelas normales del Estado de México

Al respecto es importante reconocer los rasgos de una investigación, que fueron analizados desde los títulos de los trabajos de titulación.

En las escuelas normales del Estado de México existe una normatividad¹¹⁵ que unifica los criterios metodológicos para definir las opciones de titulación: tesis, obra pedagógica (prototipo didáctico), memoria y trabajo de investigación. En este reglamento, que se debe cumplir por normatividad jurídica, el pasante puede elegir entre varias opciones; desde este contexto encontramos que cada una implica la necesidad de hacer indagación en

¹¹⁵“Reglamento de exámenes profesionales para obtener el título de licenciado en educación, de acuerdo con las especialidades que imparten las escuelas normales del estado de México”, *Gaceta de Gobierno*, núm. 92, Toluca de Lerdo, Estado de México, miércoles 15 de mayo 1991.

educación, el sustento de todas requiere de trabajos sistemáticos ya de búsqueda bibliográfica o bien de probar programas de trabajo físico.

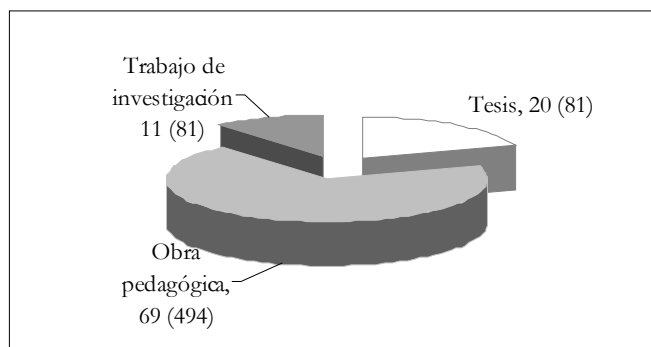
Ahora bien, **la tesis** se define como la disertación escrita e inédita, en la que el autor expone razonadamente el análisis o solución de un problema educativo o bien la aportación de nuevos enfoques de un tema. Dicho trabajo se fundamenta en la investigación documental y/o de campo, lo que implica el dominio de ciertas habilidades desde el inicio de la carrera y requiere de una formación en el área.

El **trabajo de investigación** será sistemático en donde se expone un criterio o posición determinada frente a los estudios de un tema en específico de la educación. Representa el resultado de un proceso racional y lógico que está basado en instrumentos contundentes (indagación) que sirven de base para presentar planteamientos válidos frente un problema educativo.

La **obra pedagógica** (prototipo didáctico) es una opción que permite elaborar apoyos didácticos, se refiere al diseño y construcción de documentos complementarios de los procesos educativos como instrumental didáctico, se sujeta a los planes y programas, requiere investigaciones previas que permitan realizar propuestas acordes e innovadoras.

Estas formas de investigar condicionan y orientan los trabajos en todas las escuelas normales del Estado de México, para este estudio sólo se seleccionaron aquellos que supusieron investigación, por ello no se tomaron en cuenta las memorias ya que son un informe de actividades técnico-pedagógicas realizadas en un determinado tiempo, por esta razón los datos que nos arroja la indagación se da en estos términos: tesis, 139; trabajos de investigación, 81 y obra pedagógica, 494 (gráfica 17).

GRÁFICA 17
OBRA PARA TITULACIÓN



FUENTE: Escuelas normales del Estado de México 1992-2004.

Las obras pedagógicas (prototipos didácticos)

En estos datos se reconoce que la preferencia en la ENEF está en realizar, como trabajo de titulación, obras pedagógicas (no así en las normales de Ecatepec, Tejupilco y Nezahualcoyotl). Podemos inferir entonces que los pasantes prefieren las actividades prácticas antes que la investigación científica; esto se infiere debido a que la obra pedagógica va encaminada más a proponer programas de actividades prácticas que los educadores físicos ponen en marcha y aplican con una idea de valorar los resultados.

Se entiende con esta observación que los alumnos eligen opciones de titulación que no requieran un gran esfuerzo como la elaboración de una tesis, por lo cual seleccionan actividades prácticas que les implican un pequeño apartado de investigación, ya que la obra pedagógica (prototipo didáctico) se inclina más a los apoyos didácticos frente al trabajo de grupo, lo que requiere de menor tiempo y esfuerzo. En las obras pedagógicas podemos observar la inclinación a tratar temas relacionados con el entrenamiento deportivo, por ejemplo, en el futbol soccer y el basquetbol. Encontramos representativos algunos de los títulos como:

- “Plan de entrenamiento para futbol soccer durante un proceso de rehabilitación en rodilla”
- “Apoyo didáctico para la integración psicomotriz aplicado a niños de 6 a 8 años en el medio urbano: utilizando como base ejercicios de basquetbol”
- “Proceso metodológico para la enseñanza del voleibol en adolescentes de 12 a 13 años”
- “Cuaderno de ejercicios para desarrollar la técnica del fútbol en niños de 10 a 12 años”

Revisando directamente los trabajos es muy interesante observar la inclinación a relacionarlos con el programa de educación física vigente en las escuelas de nivel básico, principalmente con las capacidades físicas coordinativas y condicionales.

Siendo los prototipos didácticos trabajos fundamentados en la práctica, podemos aceptar que no hay propuestas basadas en procesos sistemáticos y completos de investigación, regularmente este estilo presenta un fundamento teórico-base, en una primera parte y, en un segundo apartado, se presenta el programa de actividades para concluir con una valoración subjetiva de los resultados.

Campos de estudio

Iniciamos presentando el concentrado de datos de los trabajos de titulación en las escuelas normales ubicándolos por la categoría que con mayor énfasis se trata en sus escritos.

CUADRO 20
FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE CATEGORÍAS EN LOS TRABAJOS DE
TITULACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

Categoría	Escuelas normales					Total	%
	Tejupilco	Educación Física	Núm. 1 de Nezahualcóyotl	Ecatepec	Querétaro		
Educación física	2	162	3	29	33	229	45
Recreación	0	17	0	0	5	22	4
Somática	0	5	0	0	0	5	1
Expresión corporal	0	10	0	0	9	19	4
Educación sexual	0	0	0	0	0	0	0
Deporte	0	148	0	2	22	172	34
Motricidad	1	40	0	7	12	60	12
TOTAL	3	382	3	38	81	507	100

Es importante mencionar que el mayor número de egresados de la licenciatura lo tiene la ENEF y, consecuentemente, la mayor parte de títulos analizados. Los trabajos seleccionados de la Escuela Normal de Ecatepec, Nezahualcóyotl y Tejupilco son pocos. Asimismo, encontramos que la mayoría de los títulos se relacionan con la educación básica y dentro de ella con la escuela primaria.

La temática más tratada es la educación física en el ámbito de la escuela primaria (45%). Es interesante resaltar que, aunque las normales se enfocan a la formación docente, específicamente en el área de educación física, en las cinco analizadas se observa una tendencia –segunda en frecuencia (34%)– a desarrollar trabajos de titulación orientados a la práctica, preparación y fundamentos de los deportes. Esto se encuentra más enfatizado en

la Escuela Normal de Educación Física de Toluca y la de Querétaro, lo cual refleja una doble visión del significado del concepto de educación física, por un lado, como integración del desarrollo corporal, corporeidad, valores, socialización y, por el otro, como desarrollo del hombre-máquina en el desempeño de las capacidades físicas y la práctica del deporte.

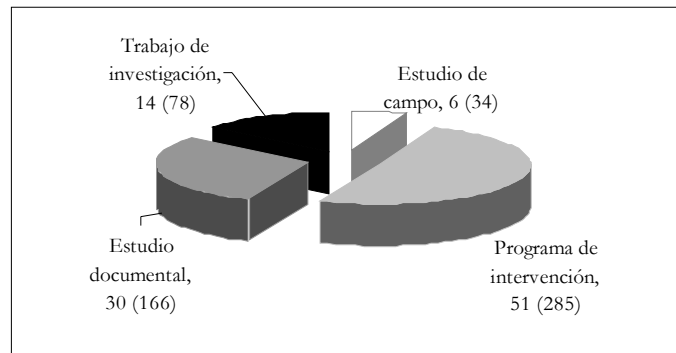
El tema de la motricidad es un campo que tiene una escasa presencia en el interés de los actores analizados. Los egresados que se titulan con esta línea representan 12% de los trabajos; la motricidad, siendo de vital importancia en la tarea del educador físico, es poco tratada. Del análisis del cuadro enfatizamos que no se encuentran trabajos de titulación en la categoría de educación sexual y muy pocos en somática (1%), ello refleja que los docentes en educación física están muy poco interesados en indagar y proponer programas apegados a educación sexual, esto en parte se debe a que la educación física se ve aislada de otras tareas que están relacionadas con el desarrollo integral del educando, esta visión ha prevalecido, incluso ha sido promovida por los propios profesores de educación física.

Para el caso de las normales en el Estado de México, algo interesante es que existe personal adscrito con categoría de investigador, sólo que no están dadas las condiciones para realizar este trabajo pues se carece de la infraestructura, de tiempos y sobre todo de una perspectiva diferente de la investigación, esto se refleja en los trabajos que se presentan. Los títulos dan cuenta de vacíos conceptuales (no reflejo de objetos de investigación precisos), de repetición de temas e inconsistencias metodológicas.

En algunos textos que se pudieron revisar de forma más completa, sobre todo de la ENEF, encontramos carencia del marco metodológico, lo que muestra una confusión en el método. Asimismo se observó una tendencia instrumental (trabajos de aplicación al desarrollo de capacidades físicas), buscando eficiencia y eficacia en las propuestas, una presentación teórica textual y carente de crítica, deficiente en el aparato crítico y se percibe una serie de pensamientos copiados de teóricos sin rescatar una visión personal ni un por qué, en muchos casos, sin anotar el origen de la ideas, aparecen como plagios (copias de partes de las obras consultadas). En cuanto a la investigación del tratamiento del tema se encuentra una ausencia del estado del arte en los documentos.

En la profundidad de los temas se nota un trato superficial, son muy pocos (15) los libros en los que apoyan sus saberes, no son suficientes sus argumentos para dejar claro la postura que asumen para fundamentar teóricamente la propuesta que plantean, existe un abuso en la importación de ideas sin niveles de argumentación.

GRÁFICA 18
TIPO DE INVESTIGACIÓN



FUENTE: Escuelas Normales del Estado de México 1992-2004.

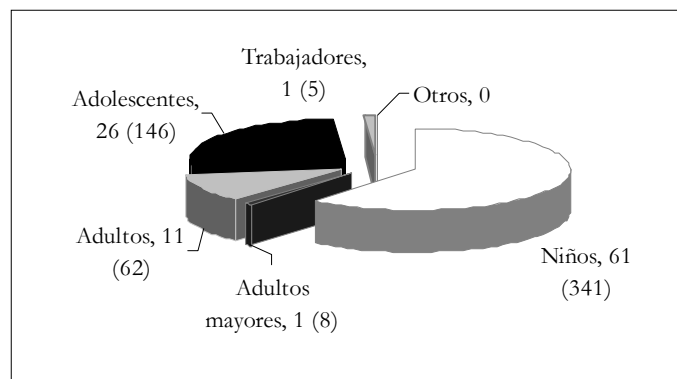
En relación con las formas de investigación que prevalecen en los procesos de titulación, los programas de intervención son los de mayor presencia. Ello a partir de comprender que históricamente el campo de estudio de la disciplina de educación física ha estado condicionado principalmente a una concepción práctica donde se le demanda, en primer plano, intervención para el desempeño eficiente del educando en el redimiendo físico.

Para el caso de la UAEM (Facultad de Turismo) es visible su tendencia a realizar tesis que proponen programas de intervención, sobre todo de recreación. Como se puede observar, el comportamiento de las frecuencias es completamente diferente a la de las escuelas normales, en este rubro lo interesante es reconocer que siendo Facultad de Turismo encontramos interés por la recreación, existen títulos que reflejan el encuentro con la iniciativa privada, sindicatos, gobiernos estatales y municipales para promover la recreación en el tiempo libre. También es importante aclarar que la Universidad Autónoma del Estado de México, ha titulado a 800 egresados de los cuales, 59 trabajos recepcionales aparecen como tesis relacionadas con las categorías propuestas, específicamente de recreación.

Los sujetos que abordan

En los títulos de los trabajos que se abordan encontramos como una categoría relevante los sujetos que se estudian en los procesos de construcción de las tesis, obras pedagógicas y trabajos de investigación, el resultado se muestra en la gráfica 19.

GRÁFICA 19
SUJETOS DE ESTUDIO



FUENTE: Escuelas normales del Estado de México 1992-2004.

Tomando en cuenta que los egresados de las escuelas normales son contratados como docentes, la población a quien se dirige el mayor número de trabajo son los niños en las escuelas de educación básica. Por ello, se explica la mayor presencia de esta población en sus trabajos de titulación; sin embargo existen egresados que laboran como entrenadores de equipos deportivos infantiles y juveniles.

En cuanto al número de participantes en la elaboración del trabajo de titulación en las diferentes escuelas y opciones, encontramos que 95% de los egresados trabaja de manera individual.

Conclusiones

La primera conclusión se relaciona con la cobertura de este trabajo, pues sólo se pudo visitar a tres escuelas normales del Estado de México, la Universidad Autónoma del mismo Estado, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y la Escuela Normal del Estado de Querétaro. Queda pendiente la revisión de las escuelas particulares que ofrecen estudios a nivel de especializaciones, maestría y doctorado, la Escuela Normal Superior del Estado de México (que ofreció la licenciatura en Educación física) y organismos como el Instituto de Cultura Física y Deporte (INCUFIDE) estatal y los servicios educativos integrados al Estado de México (SEIEM).

También es importante rescatar que la mayoría de los trabajos de titulación son propuestas prácticas para la educación física, el entrenamiento

deportivo y la recreación. Esto nos indica una inclinación a la práctica de los actores del área.

Reconocemos el tratamiento intenso de temáticas relacionadas con la educación física, el entrenamiento deportivo y la recreación, así como el abandono de temas relacionados a la somática, la educación sexual y la expresión corporal. La UAEM se destaca por atender temas relacionados con la recreación en su Facultad de Turismo.

Es interesante rescatar la escasa participación en los procesos de investigación de equipos de trabajo, dado que la mayoría de los documentos fueron elaborados por un autor, a partir de la necesidad de su titulación. Podemos conjeturar que los educadores físicos y otros actores relacionados, no realizan trabajo de investigación fuera de sus escritos para la titulación.

En destacable la escasa presencia de trabajos de investigación en estas áreas en la máxima casa de estudios de posgrado para los docentes en servicio (ISCEEM); se aprecia una desatención a estas temáticas por los investigadores y alumnos, a pesar de formar parte importante de la currícula de formación en educación básica.

Los sujetos que mayor interés despiertan en los trabajos analizados son los niños de la educación básica, enseguida los adolescentes y se observa emergencia en los estudios de la tercera edad.

La producción editorial es muy escasa, se circunscribe a unas cuantas revistas de limitada circulación, sin ISBN, sin comités editoriales que evalúen los trabajos para su publicación, sin indexaciones en bases de datos latinoamericanas, con una producción de corto tiraje y financiadas por instituciones oficiales (ENEF).

En los artículos de revistas predominan los temas de educación física, entrenamiento deportivo y somática, aunque es importante mencionar que es la perspectiva pedagógica la predominante es estas temáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boutin, G. (1997) *L'entretien de recherche qualitatif*, Quebec: Presses Université du Québec.
- Chavarría R. M (2004). "Aprueban opciones de titulación para licenciatura", *Gaceta UNAM*, 50 aniversario 1954-2004, 8 julio, núm. 3 3734, México: UNAM.
- Lifshitz, A. (1993) "El papel de la investigación educacional para mejorar la educación del médico", *Revista de la Facultad de Medicina*, 36 (1),58-62 México: UNAM.

Weiss, E. (2003). *El campo de la investigación educativa*, colección La investigación educativa en México, 1992-2002, México: COMIE-SEP-CESU.

Trabajos en mimeo

Escuela Normal de Ecapetec (2006). Listado de títulos de trabajos presentados en exámenes profesionales.

Escuela Normal de Educación Física (2005). Relación de alumnos titulados.

Escuela Normal de Querétaro (2005). Catálogo de tesis. Base de datos.

Escuela Normal de Tejupilco (2006). Listado de títulos de trabajos presentados en exámenes profesionales.

Escuela Normal núm. 1 Nezahualcóyotl (2006). Listado de títulos de trabajos presentados en exámenes profesionales.

Instituto Superior de Ciencias de la Educación (2004). Catálogo de trabajos de investigaciones realizados en periodo sabático.

Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Turismo. (2006). Catálogo de tesis.

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS

Rose Eisenberg Wieder, Hilde Eliazer Aquino López,
Arturo Guerrero Soto, Robertino Albarrán Acuña,
Judith Irais Gutiérrez Miranda, María de Lourdes
Jiménez Rentería, María de la Luz Torres Hernández,
Macario Molina Ramírez, Gerardo Orellana Suárez,
Maribel Ponce Milla, Juana Jiménez Férez

En este capítulo se contrastan de manera resumida los principales avances del segundo estado de conocimiento (1992-2004) con respecto al primero (1982 -1992). Se presentan, además, los principales resultados del panorama de la investigación educativa en México 1992-2004 y una síntesis de los resultados del estudio cuali-cuantitativo en torno a los autores mexicanos de escritos sobre los temas estudiados. También se sintetizan propuestas para mejorar la formación en investigación educativa en los temas estudiados. Al final, Arturo Guerrero resume el origen del recién formado Foro Mexicano de Cultura Física (FOMEXCUF).

SOBRE EL ESTUDIO CUALI-CUANTITATIVO NACIONAL

Publicaciones

A partir de los datos que aparecen en el cuadro 1, puede observarse que continúa la limitada producción editorial en México en los temas estudiados. Al contrastar los datos similares (tipo de publicación, procedencia,

difusión e institución de procedencia del autor) entre el primer y el segundo estados de conocimiento, podemos inferir que se redujo en 13% las publicaciones en revistas, además de la desaparición de buena parte de ellas. De igual manera, las memorias disminuyeron su edición en casi 20%. Esto se debe, en parte, a que un alto porcentaje de los documentos revisados fueron tesis de licenciatura y posgrado, precisamente debido a la precaria publicación de artículos de investigación o reflexión en los saberes estudiados en órganos oficiales de difusión. Por otro lado, disminuyeron de manera ostensible la publicación de memorias de eventos académicos sobre los temas estudiados.

Regiones de procedencia documental de los escritos

En el segundo estado de conocimiento, la procedencia de la mayor parte de los escritos encontrados por los grupos de trabajo fue la zona centro-occidente, mientras en el primer estado de conocimiento provenían de la zona centro-sur. Esto se explica porque el grupo del primero laboró sólo en la Zona Metropolitana de la ciudad de México y en el segundo se amplió, hubo grupos en dos zonas más: la noroeste y norte (cuadro 1).

Difusión de los escritos

Debido a que buena parte de los documentos analizados y encontrados fueron tesis, la difusión a nivel local o interna aumentó 30%, lo que indica que las investigaciones o estudios quedan estancados al interior de las instituciones y no aparecieron documentos de difusión internacional a diferencia del primer estado de conocimiento en el que estaban presentes (cuadro 1).

Institución de procedencia del autor

En el primer estado de conocimiento predominaron autores procedentes de instituciones privadas; en cambio, en el segundo, provenientes de instituciones públicas. Se tendría que investigar por qué disminuyeron autores de instituciones privadas, estudiando la relación que tiene el papel de las líneas gubernamentales (formación por competencias) para realizar estudios en estos temas (ver cuadro 1).

CUADRO 1
RESUMEN SOBRE EL ANÁLISIS CUALI-CUANTITATIVO DE ESCRITOS
NACIONALES SEGÚN EL TIPO DE PUBLICACIÓN, PROCEDENCIA,
DIFUSIÓN E INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA DEL AUTOR

Tipo de publicación	Estado de conocimiento	
	<i>Primero</i>	<i>Segundo</i>
Artículo de revista	37.2	24.1
Tesis de licenciatura	0.7	27.7
Informe		9.6
Libro	6.5	13.3
Otro	13.1	6
Tesis de posgrado		10.4
Memoria de evento académico	25.5	4.4
Ponencia		1.2
Documento web (terminación HTML)		2
Capítulo de libro		0.8
Antología		0.4
Procedencia documental		
Centro Sur	67.1	20.8
Centro Occidente	9.4	60.2
Noroeste		14.8
Norte		3.2
Área de difusión		
Nacional	46	
Regional	3.6	
Local	8.7	
Interna	12.4	51.4
Internacional	20.4	
Institución de procedencia del autor		
Públicas		
UNAM	8	3.6
IPN	3.6	
UAM	1.4	
SEP	19.7	18.4
Otras	13.1	55.4
Privadas	30.6	

Nivel o tipo de educación

De acuerdo con los datos reportados en el cuadro 2, el aumento de 2% de estudios que analizan el nivel primaria se puede deber a que muchos escritos proceden de escuelas superiores de educación física, cuyos alumnos están enfocados a ser docentes del nivel básico, preocupados de cómo mejorar la práctica educativa. Ésta podría ser una de las razones que explican el descenso de los trabajos relacionados con el nivel superior (5%) o de posgrado (1%).

Estilo del escrito

El reporte de investigación se mantuvo en los mismos niveles en las dos décadas estudiadas; no obstante, el ensayo baja 8%, lo que indica que hay un poco de mayor reflexión en los trabajos recepcionales (cuadro 2).

CUADRO 2
RESUMEN SOBRE EL ANÁLISIS CUALI-CUANTITATIVO DE ESCRITOS
NACIONALES SEGÚN NIVEL O TIPO DE EDUCACIÓN ABORDADO,
ESTILO Y MÉTODOS Y TÉCNICAS UTILIZADAS

	Estado de conocimiento	
	<i>Primero</i>	<i>Segundo</i>
Nivel o tipo de educación		
Superior	17.5	12.4
Posgrado	1.4	0.4
Primaria	23.3	25.7
Adultos	2.1	
Estilo del escrito		
Reporte de investigación	24.8	24.4
Ensayo	23.3	14.8
Propuesta	32.1	
Métodos y técnicas utilizadas		
Análisis documental	43	34.1
Entrevistas o encuestas	10.2	14
Observación	7.3	19.2

Métodos y técnicas utilizadas

Sube de manera considerable la observación como técnica o método (12%); en menor grado (4%) la utilización de entrevistas o encuestas, lo que posiblemente indica que hay un giro, no sólo dirigido a presentar tantas propuestas, sino a realizar estudios preferentemente cualitativos en la segunda década estudiada 1992-2004 (cuadro 2).

Aspectos estructurales

La formación en investigación todavía es muy pobre y esto se refleja en los resultados cuali-cuantitativos, ya que buena parte de los artículos analizados no cuentan con todos los elementos requeridos a reportar en una investigación (cuadro 3).

Comparando los resultados obtenidos con el primer estado de conocimiento, observamos que hay una ostensible mejoría en la estructuración de los documentos de investigación o de reflexión, salvo la relacionada con la explicitación de la metodología utilizada, que no tuvo gran avance. Esto confirma que el manejo de los paradigmas, los métodos y técnicas de investigación, así como el reporte de la bibliografía de apoyo, no son una preocupación dentro de la formación de profesionistas en los campos estudiados.

El aumento en el reporte de las conclusiones puede deberse, quizá, a la facilidad para redactarlas cuando quien las realiza tiene una idea previa de lo que quiere enfatizar o, en su caso, se elaboran sin compararlas con respecto a otros autores que tendrían que haber nombrado en la bibliografía del marco teórico.

CUADRO 3
COMPARACIÓN DE LOS ASPECTOS ESTRUCTURALES DE LOS DOCUMENTOS
ANALIZADOS EN LOS DOS ESTADOS DE CONOCIMIENTO

(1982-1992) (%)	Elementos de investigación con que contaban los escritos	(1992-2004) (%)
34.3	Marco teórico	65
49.6	Objetivo	60.2
51.8	Problema	64.2
42.3	Metodología	48.5
37.9	Conclusiones	80
No se exploró	Bibliografía	

AVANCES EN EL SEGUNDO ESTADO DE CONOCIMIENTO CON RESPECTO
A LAS RECOMENDACIONES EMITIDAS EN EL PRIMERO

CUADRO 4
AVANCES EN EL SEGUNDO ESTADO DE CONOCIMIENTO

1982-1992 <i>Recomendaciones primer estado de conocimiento 1980-1993 Educación física, deportes y recreación</i>	1992-2004 <i>Avances segundo estado de conocimiento Corporeidad, movimiento y educación física</i>
a) Profundizar en debates conceptuales.	Estudio conceptual en profundidad en el primer volumen y en torno a la polisemia de los conceptos: educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación, somática y educación de la sexualidad, bajo perspectivas internacionales y nacionales. El segundo tomo contiene análisis de las entrevistas a protagonistas experimentados sobre los aspectos conceptuales diferenciales. Un tercer tomo, a aparecer en 2008, sobre educación somática.
b) Analizar resistencias a la IE en dichos campos .	Se realizó una búsqueda bibliográfica más amplia y rigurosa, se creó una red y bancos de información, a consultar por todo público en www.saludyambiente.com
c) Desarrollar redes y bancos de información.	Los resultados aparecen en los dos primeros tomos.
d) Identificar vinculaciones posibles con los campos de la educación para la salud, el ambiente, la formación artística y la recreación.	Se inició en 2002 y se finalizó en 2006. En el segundo tomo aparece el análisis del contexto nacional y autores mexicanos en los temas.
e) Continuar estos estados de conocimiento y hacer estudios comparativos de la evolución de sus logros y/o dificultades y ampliar el área de búsqueda, así como sus vinculaciones con la educación en general.	Uno de los retos más importantes: GRUPAL: se logró amplio apoyo de colegas del Norte, Occidente, Estado de México, Distrito Federal, Argentina y Canadá. FINANCIEROS: se lograron apoyos por PAPCA-UNAM 2003 Iztacala, PAPIIT-UNAM (apoyo extraordinario IX305104-1) y PAPIME-UNAM clave PE300205.
g) Consolidar o motivar, paralelamente, la formación de docentes y estudiantes en investigación educativa en los temas en estudio y la conformación de equipos formales que la lleven a cabo.	Se construyeron tres versiones de un Manual de apoyo que permitió impartir talleres intensivos en aspectos de IE en diversas regiones del país desde la acción participativa misma, analizando artículos de autores mexicanos en los siete temas estudiados.

1982-1992

*Recomendaciones primer estado de conocimiento
1980-1993 Educación física, deportes y recreación*

h) Acrecentar vínculos con tomadores de decisiones que permitan asegurar que la investigación educativa tenga impacto **real** en el mejoramiento de la calidad de la educación en México.

Sitios de publicación

En el primer estado de conocimiento la SEP publicó 19.7% de los documentos analizados.

1992-2004

Avances segundo estado de conocimiento Corporeidad, movimiento y educación física

Se han realizado contactos con autoridades relacionadas, además de que varios de los miembros del comité coordinador de este segundo estado de conocimiento son tomadores de decisiones.

Aproximadamente 18% de los documentos revisados fueron publicados por dependencias de la SEP; entre las más representativas por número de documentos fueron: Benemérita de Jalisco (2.4%), Escuela Superior de Educación Física nacional (4.4%), ISIDM (1.6%). No hubo variación significativa con respecto al primer estado del conocimiento; en éste se encontraron y/o analizaron muy pocos documentos producidos por el Instituto Politécnico Nacional o la Universidad Autónoma Metropolitana, que sí se hallaron en el primero.

PRINCIPALES RESULTADOS Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA EN MÉXICO EN LOS TEMAS RELACIONADOS CON LA
CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA

- Dado que no existen unidades de investigación dedicadas exclusivamente a las áreas de estudio y aunque aparecen esfuerzos aislados de investigadores y estudiantes por abordarlos, es prioritario promover la creación de dichas unidades en los centros de formación e investigación.
- Debido a que se encontró poca participación del sector privado en el fomento, producción y difusión en los campos de estudio, es recomendable promover el apoyo en instituciones educativas privadas o empresas para la existencia de órganos de difusión que cuenten con solidez económica y amplia difusión en el país.
- La mayor parte de la investigación educativa es de carácter local o institucional. Esta situación indica que su alcance es limitado y con difusión restringida. Por ello se sugiere que se instituya, desde el inicio de la formación de los profesionales en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física, una perspectiva investigativa hacia el cuestionamiento que busque mejorar la propia formación profesional y la calidad de vida del educando o usuario del servicio.

- Las investigaciones con cobertura internacional se materializan principalmente en artículos de revistas y documentos web, posiblemente por la exigencia de los sistemas de evaluación de publicar en revistas internacionales o en aquellas consideradas de excelencia en el padrón del CONACyT.
- Se encontró que los fines de la investigación especialmente en educación física y deportiva se orientan a cubrir requisitos académicos, por ejemplo, la obtención de grado sin cuidar la calidad del mismo o la propia pregunta que mueve al alumno a cubrir los requisitos.
- Se privilegia estudiar más lo biomecánico o técnico que los aspectos sociales y educativos, por ello es recomendable dar una formación integral hacia la investigación, aplicando la metodología general tanto a estudios socioeducativos como a los biomecánicos o biomédicos o técnicos.
- La finalidad de la investigación evidencia que los temas, sujetos y contextos de estudio están determinados por los intereses de los investigadores o los alumnos. Pareciera que no están definidas líneas de investigación en las instituciones formadoras. De ahí que es altamente recomendable que se definan temas prioritarios como la formación de valores en las prácticas cotidianas que proponen los educadores, como mejorar la educación para la salud y el ambiente a través de la corporeidad, el movimiento y la educación física, procesos para concientizar en la enajenación que causa el juego y el deporte llevado al extremo.
- La investigación educativa en nuestro país cuenta con recursos económicos reducidos para su diseño, desarrollo y difusión. Cuando hay financiamiento, su monto es uno de los factores que inciden en la temporalidad, naturaleza y alcance de las investigaciones. No obstante, es importante motivar a los investigadores a crear proyectos sólidos que puedan ser aceptados para su financiamiento, ya que a pesar de ser temas poco socorridos en la investigación, logramos que este segundo estado del conocimiento tuviera apoyos de la UNAM, entre ellos, PAPCA, PAPIIT y PAPIME.
- Se requiere mayor información sobre el número y perfil de los investigadores educativos del país, especialmente de la zona sur-sureste que abordan los temas de estudio, así como los destinatarios y usuarios de la investigación y medios para conocer su impacto a nivel social, institucional y del propio campo. También es necesario tener mayor conocimiento sobre las características de los órganos de difusión impresos y electrónicos, incluyendo sus criterios editoriales para la publi-

cación de los resultados de investigación. Se recomienda publicar, aunque sea de manera electrónica, las memorias de eventos académicos de investigación, conteniendo los escritos en extenso.

- Es fundamental buscar mayor reconocimiento académico, institucional o social a la investigación en los temas estudiados, así como ir rompiendo la dicotomía mente-cuerpo, integrándolos, y lograr un desarrollo individual y colectivo menos fraccionado.

Los hallazgos del estudio dan cuenta de un campo emergente que requiere de la formación de recursos humanos para su consolidación teórica-metodológica, así como la organización de una comunidad de investigadores que marque las directrices de la investigación educativa en los campos de estudio, considerando su impacto en la mejora de los individuos y la sociedad al propiciar diversos niveles de conciencia que le permitan ejercitar los diversos niveles de pensamiento y tener una conciencia crítica liberadora y de acción frente a problemas concretos. En el cuadro 5 esquematizamos los niveles de conciencia de acuerdo con Colette y Merlo (1978) y los comparamos con las habilidades de pensamiento referidas (Piaget, Vygotskii) donde agregamos un ejemplo de la relación entre ellas.

Un ejemplo de actuación docente autogestiva a nivel de investigación curricular en educación física aparece descrito en el libro de Ferry (1997), donde –a través de mediar y facilitar la revisión del plan de estudios fuera de la institución– logra, en conjunto con docentes autogestivos, estructurar un currículo actualizado de la formación en educación física, en donde los problemas y sugerencias fueron planteados por los mismos docentes.

Generalmente, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje y en especial en investigación educativa en torno a los siete temas estudiados, sería conveniente propiciar debates argumentados para ejercitar el nivel de conciencia crítica que busque ser liberadora; es decir, que tienda de una u otra forma a mejorar la calidad de vida del individuo o la comunidad y no seguir normas que muchas veces pueden afectarla. En los debates, se enfrentan y discuten valores en controversia. De acuerdo con Trilla (1992:144),¹¹⁶ estos valores (ver cuadro 6) o valores C, son aquellos que, cuando se estudian, analizan y examinan, permiten avanzar a la cultura.

¹¹⁶De acuerdo con el autor, estos valores se dan dentro de una sociedad que reconozca y proteja las libertades básicas que son: libertad de pensamiento, libertad de conciencia, libertad de asociación y las libertades específicas como la libertad física, integridad de la persona, y los derechos o libertades que incluye el principio de legalidad (Trilla, 1992:144).

CUADRO 5
NIVELES DE CONCIENCIA COLECTIVA* Y PROCESOS DE PENSAMIENTO
CON EJEMPLOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

<p>Conciencia sometida “naïf”, ingenua, inducida, alienada, reprimida. Hay fatalismo, resignación, sentimiento de culpabilidad, sumisión al juego de fuerzas percibidas como irracionales o mágicas frente al ambiente. Es “la cultura del silencio” que no percibe la relación dialéctica entre la naturaleza e historia con el ser humano.</p>	<p>El alumno que logre correr 300 metros en dos minutos tiene buena capacidad física. Si no es así, no tiene buena condición física</p>	<p>Habilidades de pensamiento (Piaget, Vygotski) reforzadas a) Comparación y diferenciación identificando funcionalmente lo idéntico o lo diferente</p>
<p>Conciencia pre-crítica conciencia “alerta” emergiendo en ocasiones, como conciencia rebelde a una situación, pero aceptando las determinantes señaladas por un sistema establecido.</p>	<p>¿Cuáles son las características que nos hablan de una buena condición física, y de dónde surgieron?</p>	<p>b) Clasificación y generalización c) Organización y arreglo (espacio y tiempo, espaciotemporal y temporoespacial, etc) d) Relaciones causales</p>
<p>Conciencia crítica integradora donde se da el pasaje de lo “percibido” a su análisis; con la voluntad del individuo de determinar su propio futuro, contando con sus propias fuerzas y potencialidades para ubicarse dentro de una postura de acción frente a sí mismo y su entorno.</p>	<p>Al buscar respuesta a las preguntas, el alumno puede percatarse de que existen factores culturales, biogeográficos y hereditarios que influyen en la norma tomada como “buena capacidad física” y que no existe sólo un punto de vista.</p>	<p>Puntos b, c y d reforzados y se agrega e) Conceptualización</p>
<p>Conciencia crítica liberadora hacia una movilización cultural, donde exista una clarificación de la propia postura social sobre las normas, con un compromiso o responsabilidad cívica personal y colectiva que se manifieste en actitudes y acciones concretas frente a una situación de conflicto.</p>	<p>Crear espacios formales para debatir sobre la relatividad de la norma, que se apoya en otros países sobre lo que significa “buena condición física” y las normas para calificarla.</p>	<p>f) Solución a problemas g) Control y/o seguimiento de procesos. Formación para la facilitación de grupos, identificación y manejo del conflicto y la toma de decisiones, buscando alternativas que ofrezcan solución a los problemas donde las facciones ganen.</p>

* Traducción de Colette, Humbert (1978). *Conscientisation: experiences, positions dialectiques et perspectives*, Document de travail, Inodep/3, ed. Idoc.France- L'harmattan, Francia, p 130-131.

CUADRO 6
TIPOS DE BELIGERANCIA SOBRE LOS VALORES DE ACUERDO CON SU TIPO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS*

Ejemplos de valores	Tipo de valores	Tipo de escuelas			
		Con una identidad ideológica específica		Sin identidad ideológica específica	
		Doctrinarias	No doctrinarias	Neutras	Pluralistas
Pluralismo, participación responsable, belleza, felicidad, justicia, libertad, verdad, etc.	Valores A (compartidos por consenso) Como los valores que aparecen en la Declaración de derechos humanos.	BELIGERANCIA POSITIVA (?)	BELIGERANCIA POSITIVA	BELIGERANCIA POSITIVA	BELIGERANCIA POSITIVA
Mentira, injusticia, intolerancia, racismo, terrorismos, robo, segregación, etc.	Valores B o contravalores (no compartidos y contradictorios con A) (consenso de rechazo)	BELIGERANCIA NEGATIVA (?)	BELIGERANCIA NEGATIVA	BELIGERANCIA NEGATIVA	BELIGERANCIA NEGATIVA
Castidad, celibato, religiones, eutanasia, aborto, corrientes estéticas, opciones políticas, etc.	Valores C (no compartidos y no contradictorios con los de tipo A) o valores controvertidos .	BELIGERANCIA IMPOSITIVA	BELIGERANCIA PROPOSITIVA	NEUTRALIDAD PASIVA	NEUTRALIDAD ACTIVA

SUGERENCIAS PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LOS SABERES TRATADOS

Apoyándonos en Moreno *et al.* (2003:51-57), consideramos fundamental precisar, en torno a la formación para la investigación en los campos estudiados, que expresiones tales como enseñanza de la investigación, formación de investigadores y formación para la investigación en algunas ocasiones se emplean como sinónimos.

Acordamos con Moreno que el término formación está estrechamente ligado con el concepto de cultura y designa, de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del ser humano. El contacto del ser humano con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y en sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la

relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña.

Es fundamental desmitificar el que sólo el que tiene nombramiento de investigador es el que investiga, sino que en cada ser humano, durante los procesos investigativos formales y no formales durante su vida, resulta en una tarea sobre sí mismo, para su encuentro personal y sus vínculos con su ejercicio profesional.

Moreno desarrolla las posiciones de Ferry (1991) en torno a que el hablar de formador y formado (o formando) puede dar la falsa idea de un papel activo y uno pasivo en los procesos de formación, por ello destaca la relevancia de la participación del propio sujeto señalando que “por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros”. De allí que justamente, los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y éstas se dan no sólo en la escuela o en programas institucionales de formación, sino en toda la vida como fuente de experiencias de aprendizaje.

Conviene, además, establecer una distinción, orientada por Filloux (1996) –también citado por Moreno (2003)– acerca de la utilización de expresiones tales como: formación **en**, formación **por** y formación **para**. La formación *en* hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; la formación *por* alude a procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende; la formación *para* se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación.

Sugerimos que en los siete campos estudiados se forme a los profesionales **para** la investigación, es decir promoverla desde el primer año, para que cuando llegue el momento de entregar un documento recepcional sea un resultado de un proceso continuo de cuestionamiento, búsqueda y prueba de alternativas para mejorar la formación en el sentido de tomar en cuenta los contextos y retos que plantea el cambio de patrones, prácticas o hábitos para mejorar la calidad de vida individual y colectiva.

Acordamos con la *Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education* (AECSE, 1985) que es importante desmitificar la figura del investigador. De acuerdo con esta Asociación, todo profesor es investigador, desde el momento en que tiende a cambiar o comparar tal o cual metodología de enseñanza para que el alumno logre entender algún contenido o práctica. A este nivel de investigación lo denominan como “empírico” sin

algún referente teórico en que se apoye el docente, sino utilizando su sentido crítico para lograr una mejoría a través de la pregunta ¿Cómo enseñar mejor? El segundo nivel sería el registro escrito de sus encuentros para compartirlos. Un tercer nivel incluiría el apoyarse en algún marco teórico como referente de su cambio o para comparar las metodologías. El cuarto y último nivel sería el que contiene los aspectos estructurales de un escrito científico, que incluya un marco teórico y metodológico con sistematización para la colecta de datos, discusión y conclusiones y la publicación del mismo.

Por lo tanto, es fundamental no crear una imagen de investigador que discrimine la figura del docente, sino darle un sentido equilibrado entre los dos, es decir, un investigador siempre debe funcionar como docente en sentido formal o informal al participar en los seminarios de investigación o al formar a sus técnicos o tesisistas o colaboradores; por su parte, un docente, por lo general busca cómo mejorar su práctica, al intentar actualizar o cuestionar los contenidos que quiere que los alumnos aprendan, al analizar el programa de estudios y proponer mejoras al mismo o, en un nivel más alto, proponer mejoras al currículo de la profesión.

Acordando con Moreno y colaboradores, en este escrito la *formación para la investigación* fue entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, donde la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada *investigación*.

Así entendida, la *formación para la investigación* es un proceso que supone una intencionalidad, pero **no un periodo temporal definido**, pues no se trata de una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación (por el tiempo en que dure determinado programa o estancia), también se accede a dicha formación durante la realización de la investigación y en forma continua a lo largo de toda la trayectoria como docente e investigador. Es una formación que puede iniciarse desde la educación básica, continuarse e incrementarse en los niveles educativos posteriores y convertirse en núcleo central cuando se trata de formar a quienes se dedicarán profesionalmente a la producción de conocimiento por la vía de la investigación.

La función mediadora de la investigación consiste en dinamizar el proceso de transformación de la persona en términos de evolución de sus potencialidades, identificable con la expresión usada por Barbier (1999)

–citado por Moreno, 2003)– como *transformación de capacidades*, la cual también involucra los fines asignados a la enseñanza (apropiación del saber) y a la profesionalización (desarrollo de competencias).

Por otra parte, hablar de *formación* permite enfatizar, de acuerdo con Ferry (1991:75), que la “formación requiere, por parte de los formadores, un estilo de intervención muy diferente al de la intervención enseñante tradicional. Es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo.”

En *formación de investigadores* tiene especial relevancia la internalización de *habitus* científicos, concepto construido por Bourdieu (2000:33) para referirse a los “sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son el producto de una forma de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de problemas y la evaluación de soluciones”. Dicha internalización ocurre, sobre todo, como consecuencia de la interacción continua e intensiva entre los investigadores de larga trayectoria en un campo científico determinado y los recién incorporados.

Sánchez Puentes (2001) desarrolla el concepto *formación de investigadores en ciencias sociales y humanas* acentuando que esa formación necesita atenderse sin perder de vista su triple función:

- 1) Formación como madurez (salir fuera de sí mismo, manifestarse en obras).
- 2) Formación como proceso de enseñanza-aprendizaje de un *habitus* (en el sentido en que Bourdieu trabaja este concepto).
- 3) Formación como transmisión/apropiación de un *ethos* nuevo (formar para la incertidumbre, la creatividad, el diálogo, la tolerancia, la colaboración y el trabajo en equipo).

Como se sugirió en párrafos anteriores es deseable propiciar una *formación temprana para la investigación*, para que se vaya despertando en los niños y jóvenes de educación básica y media, el gusto por y la habilidad para la indagación, la organización de información, la generación de hipótesis, la observación cuidadosa, etcétera, todo lo cual les permitirá ir desarrollando, entre otras cosas, una mentalidad científica.

La *formación para la investigación* es atendida con énfasis e intensidad diferente en la educación superior y puede afirmarse que es de interés común para los posgrados. Esto se ilustra con lo que ocurre en los de educación; ya que existen no sólo en el nivel de doctorado, cuya finalidad

explícita es coadyuvar a la formación de investigadores educativos, en este caso, el programa en su conjunto se orienta de manera prioritaria a la *formación para la investigación*. En otros, la formación antes mencionada, sin ser el objetivo prioritario, es considerada como importante y se atiende en forma paralela a otros objetivos; por lo tanto, cuando se habla de *formación para la investigación* puede partirse de la certeza de que ésta es asunto de interés en los programas de posgrado en educación, aunque exista diferencia en el grado de prioridad y, desde luego, en las estrategias con que dicha formación es propiciada, según el programa esté o no orientado hacia la investigación.

Sería sumamente conveniente que desde el primer año de licenciatura en los siete temas estudiados, se inicie el tanteo, por lo menos, de identificar un problema a investigar que le interese al alumno, con el fin de aprender a investigar investigando. Comprender los pasos de la investigación al tiempo que va definiendo de manera progresiva el asunto a investigar, cómo hacerlo, desde qué enfoques, cuáles autores lo han estudiado, etcétera. Esto evitaría la tensión que genera, tanto al estudiante como a los asesores, realizar un documento recepcional.

Se sugiere que en los posgrados de los siete campos estudiados, en donde buena parte laborarán en campo educativo, haya una vertiente para investigar en el área socioeducativa y no sólo mantener el énfasis en el área biomédica o de alto rendimiento deportivo.

Recomendación

Aconsejamos el que las autoridades, docentes e investigadores, en los siete campos estudiados, puedan apropiarse de lo propuesto por Moreno (2003) con respecto a los puntos a tomar en cuenta en todo proceso de formación para la investigación y que a continuación enlistamos:

En el marco de un concepto de *formación para la investigación* como el construido en los párrafos anteriores, se asume que en el *campo temático de la formación para la investigación* pueden ubicarse, por ejemplo, en productos de investigación relacionados con:

- 1) Definición de la formación para la investigación.
- 2) Sistematización de experiencias de formación para la investigación.
- 3) El uso y las consecuencias de intentar formar para la investigación de determinada manera.
- 4) Exploración de cómo se llevan a cabo los procesos de formación para la investigación en programas formales.

- 5) Evaluación de los productos de investigación que generan estudiantes de programas orientados, prioritariamente, a la formación para la investigación.
- 6) Historias de vida en las que se recupere la forma en que un investigador activo fue formado para la investigación y lo que en este proceso le resultó relevante.
- 7) Diagnósticos que permitan caracterizar tendencias en la formación para la investigación en programas formales de diversa naturaleza.
- 8) Diagnósticos sobre quiénes son los formadores que tienen a su cargo la formación para la investigación.
- 9) Trabajos que conciben y sustenten formas alternativas de propiciar la formación para la investigación en programas formales.
- 10) Diagnósticos que establezcan cuál es el estado de la formación para la investigación (cómo se concibe, cómo se lleva a cabo, qué se produce, etcétera) en un programa formal específico.
- 11) Caben además, por el hecho de que en muchos casos se usan como sinónimos (y porque la conceptualización que se propone y asume en este trabajo aún es motivo de búsqueda de consenso), trabajos que tengan objetos de estudio relacionados con la enseñanza, la didáctica, la pedagogía, la metodología y la formación para la investigación.
- 12) Para efectos de la elaboración del estado de conocimiento 1992-2004, como parte de la delimitación del campo temático denominado formación para la investigación, se tomó la decisión de incluir únicamente trabajos ubicados en el universo de la educación superior.

EL FORO MEXICANO DE CULTURA FÍSICA (FOMEXCUF)

Durante los trabajos de elaboración del presente estado del conocimiento se fue gestando, por Arturo Guerrero Soto colaborador del mismo y coordinador de la región norte, la idea de organizar un Foro Nacional de Profesionales de la Educación Física. Este Foro nació en agosto de 2006 y se formalizó en octubre del mismo año. Debido a la trascendencia que tiene el dar a conocer las características del Foro y las razones de su implementación, invitamos a su gestor a publicar una breve descripción del mismo. Este Foro podría ser la semilla que permita darle a los profesionales del movimiento, corporeidad y educación física un espacio de reflexión y construcción conjunta, que busque mejorar el estatus social de las mismas en la

educación formal y no formal, así como en los procesos de formación para la docencia, la investigación y un servicio profesional de calidad.

Breve descripción

Arturo Guerrero Soto

La urgencia de la organización de un Foro nace de la necesidad de integración de un grupo de profesionales de la Educación Física de todos los niveles educativos y de gobierno, para crear con un espacio de reflexión, debate y acuerdo y definir las problemáticas por las que atraviesa la formación y la práctica de la educación física y el deporte escolar en México.

A grandes rasgos se hace un breve diagnóstico de la situación, donde podemos coincidir en que: existe una visión fragmentada del ámbito de la cultura física a nivel nacional; la estructura orgánica de la educación física se ha descentralizado y minimizado en todos los estados de la República; son necesarios atención y apoyo a programas de educación física y deporte escolar; la falta de comunicación es una constante que impera en todos los niveles educativos; existe una grave desintegración profesional; no hay líneas de investigación que definan un rumbo de la educación física y deporte escolar; no hay vinculación entre la formación, la docencia y la investigación con la labor educativa cotidiana.

Por ello, la finalidad de la organización grupal del foro busca afrontar los retos que como profesionistas tenemos para dignificar el estatus de la educación física y satisfacer las necesidades sociales; en pro de la labor educativa, de las nuevas competencias profesionales, de las modificaciones curriculares, de los perfiles de trabajo, de la generación de empleos y con especial atención a la diversidad de las poblaciones, así como las ciencias aplicadas; todo ello, encaminado hacia una **visión** de vinculación e integración entre los actores de procesos educativos y deportivos del ámbito de la cultura física.

Con el panorama anunciado, con grandes esfuerzos y con el deseo ferviente de mejorar nuestros desempeños profesionales, se crea el Foro con la representación de 15 estados de la República Mexicana con las atribuciones que se mencionan a continuación.

Misión, visión y objeto del Foro Mexicano de Cultura Física

El Foro Mexicano de Cultura Física (FOMEXCUF) es una organización civil, participativa, incluyente y democrática, sin fines de lucro, que agrupa a especialistas, profesionales y estudiantes, de Instituciones en cultura física, que se

desempeñan en el área académica, en la labor docente y en la investigación de educación física, el deporte, recreación y ciencias aplicadas al movimiento.

El propósito del FOMEXCUF es agrupar a los profesionales egresados y en formación, en torno a sus necesidades, demandas y propuestas, que permitan consolidar, fortalecer y desarrollar las políticas, programas y estructuras de la educación física, el deporte y la recreación del país.

Asimismo, impulsar su proyección en plataformas en los diferentes niveles de gobierno, con la intención de favorecer a toda la población mexicana, con los beneficios individuales y sociales que la práctica de la cultura física conlleva y coadyuva a la conformación de la identidad nacional y calidad educativa del país.

El FOMEXCUF es un organismo corporativo que participará activamente en eventos de orden nacional e internacional, en los campos de la cultura física que sean afines en su filosofía y principios.

Por lo anterior, el Foro Mexicano de Cultura Física, AC establece como **principios:**

- A los miembros del FOMEXCUF corresponde constituir un órgano de acción política y académica, representativa de los sectores vinculados a la cultura física.
- El FOMEXCUF participa en el proceso del desarrollo de la sociedad mexicana y retoma los principios fundamentales de la Constitución política, expresados como medios de entendimiento en todos los sectores de la sociedad.
- Asimismo, el FOMEXCUF defiende la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, trabajo, salud, vivienda, bienestar social y a la preservación de equilibrio ecológico.
- El FOMEXCUF considera que la cultura es un bien social, causa y producto de la identidad nacional, además de constituir un patrimonio histórico del país.
- El FOMEXCUF impulsará el acceso de todos los sectores sociales a las diversas expresiones de la cultura física. Las diversas expresiones comprenden todas las áreas del campo del movimiento y motricidad.
- El FOMEXCUF contribuirá para que se amplíen los recursos de todo tipo, destinados a fortalecer la infraestructura en materia de educación física, deporte y recreación, acorde con la estructura federalista del país.
- En el ámbito académico el FOMEXCUF contribuirá y promoverá la expansión de los espacios de estudio y análisis alentando el desarrollo en busca de la excelencia, en materia de cultura física, en el ámbito nacional e internacional.

- El FOMEXCUF propiciará los procesos de comunicación, información y divulgación de los logros, beneficios y avances en materia de educación física, deporte y recreación del país.
- El FOMEXCUF favorecerá el intercambio de experiencias, conocimientos e información estableciendo mecanismos de interacción con otros organismos en el área de educación física, deporte y recreación que impacten en las actividades de carácter, académico, de servicio e investigación.
- El FOMEXCUF promoverá y reconocerá a los organismos certificados y acreditadores para las instituciones formadoras de recursos humanos, así como a los profesionales en materia de educación física, deporte y recreación.
- El FOMEXCUF elaborará propuestas de políticas y acciones en materia de cultura física, factibles de integrarse a la sociedad mexicana.
- El FOMEXCUF elaborará y presentará propuestas de iniciativa de ley y recomendaciones en cuanto a la organización, estrategias y mecanismos de aplicación y gestión educativa en materia de cultura física.
- El FOMEXCUF gestionará la participación y vinculación con los cuerpos legislativos para la promoción de iniciativas de ley y cumplimiento de las ya establecidas en materia de cultura física.
- Para diversificar las opciones de desarrollo profesional, de los egresados de las Instituciones formadoras de recursos humanos en el área de la cultura física, el FOMEXCUF promoverá alternativas laborales, que les permita ampliar sus expectativas de trabajo.
- En colaboración con colegios de profesionales de la rama, el FOMEXCUF participará con propuestas de contenidos y estrategias metodológicas, en las Instituciones formadoras de docentes, que permitan acercar realmente a los estudiantes con la realidad educativa del ámbito de la Cultura Física.
- El FOMEXCUF promoverá la apertura de maestrías y doctorados en el ámbito de la Cultura Física.
- El FOMEXCUF aceptará, promoverá y difundirá las declaraciones y manifiestos que emanan de organismos nacionales e internacionales en pro de la cultura física.

El objeto social y programa de acción del Foro Mexicano de Cultura Física, AC comprende:

- I. Capacitar a profesionales y profesionales en formación que se desempeñan en el área académica, en el servicio y la investigación de la educación física, el deporte y la recreación.

- II. Lograr el mejoramiento de las condiciones profesionales, sociales y culturales de los profesionales y profesionales en formación que se desempeñan en el área académica, en el servicio y la investigación de la educación física, el deporte y la recreación.
- III. Apoyar al Estado Mexicano en el cumplimiento de los programas de transformación social, en coordinación con las Instituciones que manejan la cultura física.
- IV. Hacer planteamientos y aportar ideas e Iniciativas que contribuyan a encontrar soluciones a las demandas sociales en materia de cultura física.
- V. Abrir espacios de discusión sobre los problemas nacionales más importantes, en materia de cultura física, con la participación de los miembros del Foro.
- VII. Participar en el diálogo abierto y la consulta constante entre los distintos sectores de la sociedad, para la toma de decisiones sobre la problemática, que incida en la cultura física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AECSE (1985). *Les sciences de l'education, enjeux et finalités*, Busagny, France : Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis. Formación de formadores*, serie Los documentos, núm. 9, Buenos Aires: Novedades Educativas (cit. en Moreno, 2003).
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires: Nueva Visión (cit. en Moreno, 2003).
- Colette, H. y Merlo, J. (1978). *L'enquête conscientisante. Problèmes et méthode*, París: Inodep, documents de travail/5, L'Harmattan.
- Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós/UNAM-ENEP-I.
- Ferry, Gilles (1997). *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*. Barcelona: Fontanella.
- Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación. Formación de formadores*, serie Los documentos, num. 3, Buenos Aires: Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires (cit. en Moreno, 2003).
- Moreno B., MG. (coord). *et al.* (2003). "Delimitación del campo temático Formación para la investigación", en Ducoing, P. (coord.). *Sujetos, actores y procesos de*

formación en la investigación educativa en México 1992-2002, libro 8, tomo 1, pp. 51 a 57, México: COMIE/SEP/CESU.

Sánchez Puentes, R. (2001). “Mesa: formación de investigadores educativos”, en *Memorias del Foro Asociado al VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Los horizontes posibles para la educación*; Pachuca, pp. 53-55 (cit. en Moreno, 2003).

Trilla, J. (1992). *El profesor ante los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*, España: Paidós.