

¿Qué hacen los educadores físicos?

Martha Aleida Arenas Molina
Sonia López Domínguez
Luis Carlos Pérez Ferro



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores



¿Qué hacen los educadores físicos?



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Arenas Molina, Martha Aleida

¿Qué hacen los educadores físicos? / Martha Aleida Arenas Molina, Sonia López Domínguez, Luis Carlos Pérez Ferro. - 1ª. ed. - Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP, 2013

58 p. tablas

Referencias bibliográficas: p. 57 - 58

ISBN : 978-958-8650-49-4

1. Entrenamiento Deportivo. 2. Formación Profesional de Maestros. 3. Administración Escolar. 4. Aprendizaje. 5. Competencias Profesionales. I. López Domínguez, Sonia II. Pérez Ferro, Luis Carlos III. Tít.

371. 102 cd. 21 ed.

¿Qué hacen los educadores físicos?

Martha Aleida Arenas Molina
Sonia López Domínguez
Luis Carlos Pérez Ferro



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



¿Qué hacen los educadores físicos?

© Universidad Pedagógica Nacional
ISBN: 978-958-8650-49-4
Primera edición, 2013

Autores:

Martha Aleida Arenas Molina
Sonia López Domínguez
Luis Carlos Pérez Ferro

Facultad de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Universidad Pedagógica Nacional

**Prohibida la reproducción total o parcial sin
permiso escrito**

Universidad Pedagógica Nacional

Juan Carlos Orozco Cruz
Rector

Edgar Alberto Mendoza Parada
Vicerrector Académico

Víctor Manuel Rodríguez Sarmiento
Vicerrector de Gestión Universitaria

Nohora Patricia Moreno García
Directora centro de investigaciones, CIUP

Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial

Víctor Eligio Espinosa Galán
Coordinador Fondo Editorial

John Machado Muñoz
Corrección de estilo

Juan Manuel Martínez Restrepo
Fotografía de portada

Johny Adrián Díaz Espitia
Diseño de Carátula y Diagramación

Impresión Javegraf
Bogotá, Colombia, 2013

Los Autores

Martha Aleida Arenas Molina

Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia de Bogotá, Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de la Sabana Chía – Cundinamarca, Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional en la Facultad de Educación Física, en el Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física – PCLEF. En este proyecto curricular pertenece al área de Formación Teórico Pedagógica. Correo electrónico: marenas@pedagogica.edu.co

Sonia López Domínguez

Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional – CINDE, Bogotá, Especialista en Investigación sobre el Fenómeno de las Drogas, Escuela de Enfermería de Ribeirao Preto, Universidad de Sao Paulo, Brasil, gracias a una beca otorgada por la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad El Bosque sede Bogotá, Licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

Docente investigadora y profesora de planta en la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física en el Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física – PCLEF. En este proyecto se desempeña en el área disciplinar en los espacios de Taller de Experiencias Corporales. Correo electrónico: solopez@pedagogica.edu.co

Luis Carlos Pérez Ferro

Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Psicólogo Universidad Santo Tomás, Bogotá. Estudios especializados en Hipnosis Clínica Iguaphic - Guatemala. Programación Neurolingüística. COLINDE. México.

Es docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional en la Facultad de Educación Física, Proyecto curricular Licenciatura en Educación Física - PCLEF. En este proyecto se desempeña en el área de Formación Teórico Humanística. Correo electrónico: lcperez@pedagogica.edu.co

Tabla de contenido

Prólogo	9
Preludio	11
Introducción	13
Capítulo 1. Lo que hacen: sus competencias, génesis y desarrollos conceptuales	15
Capítulo 2. Su interpretación. Las representaciones sociales: una propuesta de pensamiento social	29
Capítulo 3. Sus abordajes, rutas y formas posibles de indagación	37
Capítulo 4. Su expresión. ¿Hoy cómo se representan las competencias del educador físico?	49
Bibliografía	57

Prólogo

“Educación Física: la primera y más importante educación para la vida”.

Cajigal, 1978.

Este epígrafe encabeza la introducción del documento de *Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte* del Ministerio de Educación Nacional (2011) y expresa a su vez un deseo, una realidad y un reto. Como deseo, implica un constante y juicioso esfuerzo desde las disciplinas mencionadas para enriquecer el conocimiento de sí mismo, preparar para el autocuidado y hacer capaz de anticipar las consecuencias de nuestras acciones. Como realidad, comprende la aceptación de nuestra inevitable condición de constructores de mundo capaces de producir bienestar o dolor y sufrimiento. Como reto, plantea la responsabilidad de despertar de manera temprana y ordenada la conciencia de nuestra existencia como cuerpos, sujetos y objetos; conciencia que permanece latente, en ocasiones, a lo largo de la vida, o que se obtiene demasiado tarde.

Hacemos presencia en el mundo como cuerpos que se mueven y la supervivencia de nuestra especie en el universo se refiere a la continuidad de la vida humana tal y como la conocemos, mejorando ojalá las condiciones de paz, convivencia y desarrollo. Cualquier modo de vida civilizado en la actualidad o en el futuro tiene serios compromisos éticos ante un complejo horizonte en el cual la preservación de valores fundamentales, del medio ambiente y un desarrollo sostenible ocupan un importante papel. Tamaña responsabilidad ha sido asumida de diversas maneras y para tal fin se han elaborado diversas teorías siempre concebidas por una o varias mentes que configuran un clima intelectual y jalonan hacia el cambio. Tales teorías normalmente plantean lo que se debe hacer por medio de discursos normativos, pretendiéndose a veces universales y como consecuencia proponen contenidos, tareas y metodologías dirigidas a un futuro cercano.

En este escenario, determinar las condiciones actuales de diversos quehaceres ofrece obtener valiosa información que puede servir de línea de base para proponer teorías consistentes y beneficiosas, lo suficientemente flexibles para adaptarse a los cambios que se dan en los contextos. Cambios que ocurren de manera vertiginosa, en especial con la tecnología que influye de manera dramática en nuestras vidas, y ante los cuales es imposible sustraerse. Velocidad que, por cierto, supera por mucho la velocidad de los cambios producto de la evolución biológica. Nuestras conductas, nuestros hábitos, para bien o para mal, son mediados de manera profunda por este y otros fenómenos significando ellos oportunidades y amenazas.

No hay muchas dudas respecto a que la Educación Física es una disciplina privilegiada ante tan altas expectativas. Como ejemplo, el preocupante incremento de las enfermedades crónicas no transmisibles, bien puede ser consecuencia de un sedentarismo promovido por el auge de sistemas automáticos que invitan a quedarse quieto, una amenaza; pero a su vez la interactividad, la posibilidad de jugar con contrincantes virtuales o reales en cualquier parte del mundo abre fronteras insospechadas a la educación y las costumbres, una oportunidad. Amén de la entronización en la vida común de sistemas de información y comunicación, ejercitación física, lectura de parámetros fisiológicos, otrora solo al alcance de instituciones médicas complejas, y ahora al alcance de cualquiera en un gimnasio o en el mismo hogar.

Ante este panorama el trabajo interdisciplinar se convirtió en una realidad sin necesidad de mucha discusión. El fisiólogo, el diseñador, el psicólogo, el educador físico, están jugando un papel fundamental en la elaboración de propuestas que respondan a tan cambiantes necesidades. Las posibles soluciones ya no pertenecen a un solo campo del saber, la complementariedad se hizo indispensable y venció a la división.

Ante este hecho, y como ejemplo de producción interdisciplinar el trabajo de Martha, Sonia y Luis Carlos, pone en la palestra un trabajo conjunto que permite disfrutar la conjunción de la Lingüística, la Psicología y la Educación Física. Esa afortunada conjunción se enfrenta además a una pregunta que no pretende generar respuestas normativas, sino establecer realidades. Importante aspecto para formular coherencias y consistencias con modelos planteados o por plantear. Invito a disfrutarlo.

José Alfonso Martín Reyes.
Decano Facultad de Educación Física
Universidad Pedagógica Nacional

Preludio

La presentación de un texto, informe académico, o investigativo, obra literaria o de cualquier otro orden, quiérase o no, revela al lector el sentido otorgado por el autor. Sentido que se fundamenta en la representación que del contenido tenga este.

Abordar el estudio de las representaciones sociales, desde la perspectiva de los formadores de los docentes de Educación Física, de la Universidad Pedagógica Nacional, da al tema un viraje significativo, sustentado magistralmente en los capítulos II y III de este documento, como punto de partida la propuesta del rumano Serge Moscovici, de la segunda mitad del siglo XX, denominada *La representaciones sociales: una propuesta de pensamiento social*. Es este postulado de Moscovici la fuente de la cual han bebido los autores del presente trabajo. De allí derivaron los elementos teóricos y metodológicos fundamentales de la experiencia investigativa, adaptados y aplicados creativamente dan como resultado información compartible con la comunidad académica del área a nivel nacional.

Aunque la deriva interpretativa es ineludible, la sistematización del trabajo realizado deja abierta una amplia posibilidad de deliberación sobre el tema, dada la prolífica significación que se tienen del mismo determinada por el nivel y características contextuales de los campos de acción y desempeño de los profesionales del área.

Para la Licenciatura de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, el trabajo realizado por los autores de esta experiencia investigativa, cuya sistematización es objeto del documento, se considera como el inicio de un proceso que establece un método riguroso de lo que *se hace*, para lograr “*ser*” lo que se quiere y tiene proyectado la propuesta vigente curricular de formación docente de los educadores físicos: “Transformar las representaciones sociales de la Educación Física y el desempeño de sus profesionales, en forma intencional y metódica”.

Judith Jaramillo de Palacio.

Coordinadora Programa Licenciatura en Educación Física
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

¿Qué hacen los educadores físicos? es el resultado de una experiencia investigativa, desarrollada en el 2011 por la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá. La presentación del texto sugiere cierto ordenamiento temático para su lectura y comprensión. Quiere decir, que aunque los capítulos pueden ser abordados de manera independiente, fueron reunidos aquí por ser todos ellos producto del ejercicio de indagación.

El libro está dividido en cuatro capítulos, el primero —“Lo que hacen: sus competencias; génesis y desarrollos conceptuales”— expone, más o menos de manera detallada, la construcción y desarrollos ulteriores del discurso sobre la *competencia*. Al comienzo se enuncian las aportaciones provenientes de disciplinas como la Psicología y la Lingüística, para luego finalizar con la descripción de las competencias que el Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física (PCLEF) ha formulado y utilizado. Se usa la expresión “Lo que hacen” para señalar el carácter dinámico y el énfasis conductual de la competencia.

El segundo capítulo —“Su interpretación. Las representaciones sociales: una propuesta de pensamiento social”—, sintetiza, desde la teoría de las representaciones sociales, lo que podría ser una propuesta de interpretación de la competencia; aquí es posible preguntarse por su representación. Sin embargo, el lector encontrará en el capítulo una explicación de la teoría y, probablemente, una definición para asirse.

El capítulo titulado: “Sus abordajes, rutas y formas posibles de indagación” es un interesante cuadro que aglutina la propuesta de Abric (2004), cuyo punto central gravita en los métodos de abordaje y/o estudio práctico de las representaciones sociales. Se trata de enunciar una posible ruta para identificar la representación social de cualquier objeto, incluso la de las competencias.

Vale la pena destacar el uso del “método plurimetodológico” descrito por Abric en su texto *Prácticas sociales y representaciones*, lo que significa claramente la utilización

de una técnica no única, es decir, del uso de métodos interrogativos que consisten en recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación en estudio y métodos asociativos que se basan en la expresión verbal, que se hace más espontánea, menos controlada y, por ende, más auténtica.

El cuarto y último capítulo —“Su expresión. ¿Hoy cómo se representan las competencias del educador físico?”— presenta los resultados de la investigación antes mencionada. En la medida en que se trata de una experiencia con maestros de Educación Física y sus representaciones sobre las competencias profesionales, sirve de mecanismo inductor de nuevas prácticas que hagan proclive el avance de espacios de desarrollo disciplinar.

Capítulo I.

Lo que hacen: sus competencias, génesis y desarrollos conceptuales

En el mundo globalizado de hoy el cambio está siempre presente, a la orden del día, en cualquier escenario y con múltiples protagonistas. Las necesidades de ayer son las exigencias de hoy, y así se puede comprobar si damos una mirada rápida a la tecnología, la salud, la política, la educación y otros tantos aspectos que se involucran y relacionan directa o indirectamente con el desarrollo humano y con el papel que el individuo desempeña en la sociedad.

La educación es el eje principal de este análisis, donde el enfoque está orientado hacia el ser humano competente, que a su vez es diferente del ser humano competitivo; el primero demuestra, el segundo compite. Haremos un análisis de las competencias en la educación desde sus inicios, para así lograr la diferenciación entre algunos conceptos que hoy se asimilan como iguales —habilidades, destrezas, capacidades, competencias y competitivo— y demostrar que, aunque son términos nuevos para algunos, son elementos existentes que antes no se habían identificado como tal, pero que han permitido descubrir e inventar nuevas cosas y nuevas formas en el mundo.

Una mirada al concepto de *competencia*

Empecemos por decir que el concepto básico de *competencia* es retomado del lingüista Noam Chomsky, quien plantea que:

Todos los individuos como parte del proceso de crecimiento y socialización se apropian, meten dentro de sí el mundo que les rodea, esta apropiación es llamada representación interna de la realidad, lo que interioriza un individuo está dependiendo del contexto familiar, social, cultural y educativo en el cual se encuentra inmerso (Quintana, 1998, p. 71).

Así, en el momento en el que actúa en el mundo, el individuo proyecta lo que ha interiorizado, lo que ha tomado para sí mismo y lo ha hecho propio, y esto es lo que le permite desenvolverse en la sociedad con una visión y una identidad propia; situación que lo convierte en un ser único e irrepetible.

Hablar de competencias trae a la mente varias definiciones. En primer lugar, puede definirse como lo que hay que hacer para ganar un concurso, un premio o una prueba. En segundo lugar, puede verse como la realización de algo que nos atañe, es decir, que nos compete. Pero también, se puede “entender por competencia el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica la interacción de tres dimensiones del saber: conocimientos factuales y declarativos (saber conocer), habilidades y destrezas (saber hacer), y actitudes y valores (saber ser)” (Pimienta, 2012, p. 2).

Un individuo es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación sobre su vida, inmersa en un contexto determinado. Así, lo que se pretende es que el individuo se forme en competencias desde la infancia para que, poco a poco, de forma autónoma, sea capaz de mejorar su calidad de vida.

Hay que tener en cuenta dos aspectos que son evidentes y muy importantes en la formación por competencias: lo primero es que la actuación de las competencias es básicamente de tipo comunicativo. Un individuo, para afrontar e interactuar con otros, está en función de sus representaciones internas que se manifiestan en el nivel de comunicación consigo mismo y con el mundo real, sean verbales o no verbales; y segundo, las competencias no se limitan al plano intelectual, sino que, como ya se mencionó antes, incorporan la idea de desarrollo de la persona de forma integral.

Es importante aclarar que el concepto de competencias no debe asimilarse al de competitividad. En materia de educación existe la imperiosa necesidad de trabajar con rigurosidad y profundidad, con el conocimiento y con el ser humano, sin desconocer el contexto en el cual está inmerso. Si el desarrollo de esas competencias individuales genera solución a los problemas o situaciones que la sociedad demanda: que tales competencias sean positivas y que demuestren un análisis de las variables influyentes, por el cual se llegó a determinada solución, y que además cumplan con las características de equidad, eficiencia y eficacia; se habla de un ser humano competitivo. Lo anterior nos deja vislumbrar que la competitividad, hace referencia al saber hacer y no al saber ser, al saber vivir y, en un grado menor, al saber convivir.

Las competencias tienen cinco características fundamentales: la idoneidad, la actuación, la resolución de problemas, la integralidad del desempeño y el contexto, que puede ser disciplinario, transdisciplinario, socioeconómico o interno.

En una perspectiva compleja no se puede hablar en términos de personas como competentes o no competentes, sino de contextos competentes o no competentes, puesto que es el contexto el que significa, influye, implica, limita, apoya y motiva a las personas en su desempeño (Tobón, 2004, p. 63).

De esta manera, se empieza a especificar en lo que es el concepto de competencia, es así como José Tejada (1999) da una mirada a las competencias profesionales afirmando que “competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional —incumbencia— para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo —suficiencia— que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación” (p.6).

Las competencias desde la sociedad primitiva hasta hoy

Devolvámonos un poco en el tiempo y veamos un ejemplo claro acerca del concepto de las competencias y cómo las desarrollaban los hombres primitivos sin siquiera saberlo. En las sociedades antiguas aparece la Educación Física como manifestaciones: el hombre hizo uso de sus cualidades físicas y técnicas de movimiento, con el objetivo de lograr la supervivencia y siguiendo los instintos de conservación, para satisfacer las necesidades y protegerse.

Luego, en los albores del Imperio romano la Educación Física se instrumentaliza y se le asignan fines más específicos, como la preparación de un cuerpo ágil, fuerte y obediente, es decir, un hombre para la guerra. Hasta este momento se han utilizado el pensamiento lógico y la creatividad, dos competencias que les fueron útiles para inventar formas que facilitarían el conseguir alimentos, nuevas estrategias de trabajo y hasta interés por el aprendizaje.

En la alta Edad Media (siglo IX al XIII), reaparecen las prácticas corporales que involucran fiestas y juegos, también aquellas como la caza, la caballería, la justa y el torneo, constituyendo lo que se puede considerar como Educación Física en pro de adquirir destrezas militares, puesto que en ese entonces la guerra es una cruzada religiosa.

En el Renacimiento, la Educación Física pasa a ser un medio para la satisfacción de fines sociales, por lo tanto los juegos populares eran usados para generar unidad y cohesión entre los individuos. Para esa época, el pensamiento no solo era lógico, sino que además lo fueron haciendo práctico e implementaron las estrategias de guerra que les ayudaran a alcanzar sus objetivos.

Más tarde, el Humanismo se propuso el desarrollo de todas las dimensiones humanas, lo que implicaba darle importancia a la parte física y estructural del cuerpo, entonces la Educación Física era concebida como el medio para inculcar hábitos de vida que alejaran a la juventud de la pereza y el afeminamiento, y trajeran consigo la autodisciplina. Posteriormente, el Moralismo surge a partir de la iglesia, se concibe el cuerpo como el medio para lograr objetivos morales e intelectuales, los jesuitas dentro de sus prácticas incorporaban el ejercicio y el buen estado físico como un prerrequisito para servir a Dios. El hecho de que la Iglesia tomara partido, implicaba de alguna forma la aceptación de la diversidad e interculturalidad, además de la toma de decisiones que existe y ha existido desde siempre por parte de la iglesia indistintamente del tema que se trate.

El Realismo (siglo XVII) sustituye los enfoques anteriores; gracias a la ciencia se lograron descubrir leyes fisiológicas que determinaban el cuerpo y la mente, lo que implicó una Educación Física redimensionada. Desde entonces el objetivo de la educación era el desarrollo del carácter por medio de la disciplina y la conducta. La meta de la Educación Física era la salud, y la condición física se asumió como fundamento de la educación general, ya que la disposición de la personalidad dependía del trabajo en el fortalecimiento corporal.

La nueva Educación Física nace en el siglo XVIII, con un sentido médico. A comienzos del siglo XIX, el papel del cuerpo en la educación toma dos vías: una, cuyo fin era el entrenamiento corporal y la práctica de los deportes, y la otra, la defensa de la patria dirigida a la formación de jóvenes fuertes, resistentes a la fatiga, animosos y audaces con gran sentido del bien, el deber y la abnegación. En este siglo se evidencia la aparición de nuevas corrientes educativas sobre el cuerpo y con ellas el desarrollo de nuevas competencias como son la comunicación verbal y no verbal, las estrategias de aprendizaje, la automotivación y el trabajo en equipo.

En 1949, Pierre Seurin presentó por primera vez la Educación Física como una disciplina educativa, que favorecía el desarrollo del ser humano por medio del perfeccio-

namiento de sus funciones y el mejoramiento de la calidad de vida. Como se ha visto, el concepto de Educación Física no ha sido el mismo durante el paso de los tiempos y esto se debe a los cambios en los factores que lo determinan, es decir: el hombre, la sociedad, la cultura y el contexto. Esto demuestra que la Educación Física, así como las competencias, existe desde hace muchos años y que, como el resto de disciplinas, ha tenido un proceso cambiante orientado al mejoramiento continuo.

La historia de la Educación Física es un claro ejemplo de que las habilidades, destrezas y conocimientos que se necesitan para el buen desempeño del individuo, es decir, las competencias que la sociedad hoy reclama a los profesionales, “son efectivas en la medida en que cada uno establece la base y referencia de superación en sí mismo” (Villa, Poblete, Olalla, Malla, Marín, Moya, Muñoz y Salabarieta, 2007, p. 23). Está visto que sí existían, solo que no las denominaban competencias, no les daban el papel protagónico en el desarrollo humano y no eran una exigencia para el mundo. “Las competencias pronto han pasado de alternativa a fin último en la educación” (Torrado, 2000, p. 84).

Competencias en la educación

Desde la educación también se han realizado aportes hacia la conceptualización de las competencias. Se empieza a hablar de la implementación de metodologías de innovación para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación (Jurado, 2003; citado por Tobón, 2006, p. 67), de esta manera pretende hacerse a un lado las metodologías tradicionales, que buscaban la memorización y repetición mecánica de información, para “privilegiar los procesos cognitivos (percepción, atención, comprensión, inteligencia y lenguaje), las habilidades cognitivas (interpretación, argumentación y proposición) y la resolución de problemas con sentido para los estudiantes” (Tobón, 2006, p. 36). Es así que se propende a aprendizajes desde enfoques más abiertos y con un saber hacer, en un determinado contexto.

La construcción de un concepto más riguroso de competencias desde la academia hace a un lado lo simple y se orienta hacia lo complejo. “La formación basada en competencias requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de que aborde la realidad en su multidimensionalidad” (Tobón, 2004, p. 46).

Vale la pena mencionar en este punto, así como lo sugiere Pimienta (2012, p. 7), que el paradigma de las competencias plantea una visión integral de la educación, lo cual

permite integrar la educación con la inteligencia, la voluntad y la afectividad, lo que implica una educación personalizada para formar al individuo en su totalidad. Permite también llevar a cabo un profundo cambio educativo, que va de la lógica del contenido a la lógica de la acción y que establece vínculos entre la escuela y la sociedad, que responda a los actuales retos de la humanidad: la globalización, el avance acelerado de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones), la demanda laboral, el mercado laboral competitivo y los nuevos tipos de relaciones sociales y de sociedad.

Tal paradigma sirve como referente para observar que el nuevo programa de los educadores físicos ofrece un tratamiento holístico y formativo, con el propósito de formar un ser integral que emplea el movimiento como mediación, de lo cual el objeto es no ser esclavos del cuerpo sino dueños de él. Esta propuesta apunta hacia el desarrollo humano, su fin es llegar a ser autónomos para poder dar cuenta de “saber qué hacer con uno mismo”, como persona, como ciudadano y como profesional, en un mundo en el cual el tiempo es cambiante y, por ende, lleno de incertidumbres. Es así que:

Las competencias no podrían abordarse como comportamientos observables solamente, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimiento, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (Gonczi, A. y Athanasou, J. 1996, p. 78).

Si hablamos de las competencias en los educadores físicos, serían vistas como procesos que se inician para enseñar a través de la realización de actividades cotidianas, que aporten a la construcción y transformación de la realidad, teniendo en cuenta los recursos, las necesidades del individuo y los requerimientos del entorno. Dichos procesos requerirán de autonomía, creatividad y emprendimiento, asumiendo las consecuencias que de esto se desprendan y buscando el bienestar de la sociedad.

Por lo anterior, representarnos en sociedad es permitirnos y permitir a los demás explorar la vida de quienes nos rodean, es ahondar en territorios ajenos a los propios para lograr comprender nuestro entorno e identificarnos como seres plurales, que mediante el ejercicio del respeto y la tolerancia, logran estrechar los lazos de hermandad y de aceptación ante la diferencia.

La tarea de los educadores físicos va más allá de cultivar el cuerpo, de fortalecer el espíritu a través del ejercicio, de mejorar la salud o de preparar a los individuos para

la guerra o para los juegos olímpicos. La verdadera razón de ser está en “abordar el desarrollo humano en su integralidad, lo que implica trascender entre cuerpo y alma, individuo y sociedad, y naturaleza y cultura” (Tobón, 2004, p. 52).

Por lo cual vale la pena tener en cuenta que el nuevo vínculo docente-estudiante es de continuo aprendizaje y debe adaptarse a cada circunstancia, para minimizar la posibilidad de fracaso; por lo tanto, para hacer una propuesta eminentemente pedagógica, no se pueden ignorar las realidades de los estudiantes, sus particularidades y singularidades. No se puede desconocer que toda persona como ser singular es única e irrepetible, con fortalezas y debilidades propias, con miedos por enfrentar y retos por asumir, seres en proceso de autorrealización y en continuo aprendizaje. A la vez, todo ser humano es plural, capaz de reconocerse como miembro de una sociedad en la que debe respetar unas normas para facilitar la convivencia.

El aprendizaje de las personas se da en gran medida por las relaciones grupales y no en procesos en los cuales el individuo se encuentra aislado. De esta manera, para aprender es necesaria la experiencia cultural, la cual poco a poco va moldeando la mente humana. Es así como se ha llegado al planteamiento de que tanto los procesos cognitivos como su puesta en práctica están mediados constantemente por la interacción con el entorno cultural, el cual a su vez está en la estructura mental de la persona (Tobón, 2006, p. 49).

Para hablar de las competencias laborales dejemos claro que, aunque las competencias se confunden con una gran cantidad de términos y conceptos, si bien guardan relación con ellas, no son equivalentes.

Las capacidades se componen de destrezas y, a su vez, estas se componen de partes más pequeñas denominadas habilidades. Las capacidades son procesos generales, mientras que las habilidades son aspectos muy específicos en el desempeño. Las destrezas son mediadoras entre las capacidades y las habilidades (Tobón, 2004, p. 58).

Clasificación de las competencias

Las competencias se pueden clasificar de distintas formas. En este caso las vamos a clasificar en concordancia con lo expuesto por varios tratadistas: “competencias

básicas, competencias genéricas y competencias específicas” Vargas, (1999, p. 28). Las competencias básicas son aquellas que son fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral.

Dentro de las competencias básicas hay un tipo especial que son las competencias cognitivas de procesamiento de información. En Colombia, por ejemplo este es el modelo que predomina en la educación. Al respecto, se han establecido tres competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva (Tobón, 2004, p. 68).

Las competencias genéricas son aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones. Estas, a su vez, se subdividen en competencias instrumentales, que son los medios o herramientas para obtener un fin y que posibilitan la competencia profesional; las competencias interpersonales, que son las diferentes capacidades que favorecen procesos de cooperación y logran una buena interacción con los demás; y las competencias sistémicas, que son aquellas que permiten ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo o un sistema. Estas competencias se caracterizan por ser multifuncionales, transversales, complejas y multidimensionales. Por otra parte, las competencias específicas son aquellas que tienen un alto grado de especialización, propias de una determinada ocupación o profesión. También pueden clasificarse en laborales y profesionales:

Las primeras son propias de obreros calificados, se forman mediante estudios técnicos de educación para el trabajo y se aplican en labores muy específicas; las segundas, en cambio, son exclusivas de profesionales que han realizado estudios de educación superior y se caracterizan por su alta flexibilidad y amplitud, así como por el abordaje de imprevistos y el afrontamiento de problemas de alto nivel de complejidad (Tobón, 2004, p. 66).

Competencias profesionales de los educadores físicos

Hablando específicamente de los educadores físicos, debe tenerse en cuenta el uso del concepto de competencias respecto a otros conceptos semejantes, en las condiciones mínimas de calidad según el MEN (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.14) en el que se hace referencia, a un concepto que contempla las actitudes y competencias investigativas del educador.

Los educadores físicos reconocen las competencias como la actuación eficaz en situaciones particulares, apoyada en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos; por ello se cristaliza como un complejo subjetivo que implica y abarca al menos cinco componentes: información, conocimiento, habilidad, actitud y valor (axiológico). Desde este punto de vista, se comprende la formación por competencias como una intención de superar las barreras entre la academia y la vida cotidiana en la familia, el trabajo o la comunidad, busca establecer un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al integrarlos plantea la formación sentí-pensante-actuante que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores (capacidad socio-afectiva); en otras palabras: saber, saber hacer, saber ser (saber vivir y convivir).

Al debilitar las fronteras entre el conocimiento universitario y el cotidiano, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, las experiencias corporales y la creatividad. Desde esta perspectiva, la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional asume las competencias a alcanzar, divididas en dos categorías antes mencionadas: las básicas y las profesionales, esta última, a su vez, se subdivide en genéricas y específicas.

Ya anteriormente se hizo una explicación general de cómo se clasifican las competencias, pero aquí se profundizará en el área de Educación Física. Se entienden las competencias básicas como aquellas que le facilitan al sujeto vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral; desde allí pueden caracterizarse por constituir la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias, posibilitan también analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana, de igual manera, constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo y se desarrollan en la interacción consigo mismo, con el otro y con el entorno. Es en este sentido que surge la propuesta de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, que persigue el desarrollo de estas competencias en el marco particular del área de formación humanística y se concretan en el *saber ser*, manifiesto como un *saber vivir y convivir*.

Las competencias profesionales enuncian las habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, valores y saberes que tiene el profesional para desempeñarse a partir de su

saber específico y pedagógico como licenciado en Educación Física, se desarrolla y evidencia a partir de la diferenciación entre competencias genéricas y competencias específicas (Tobón, 2006, p. 37).

Las competencias genéricas son aquellas comunes a la profesión docente, se definen desde el perfil del docente como agente social, son adquiridas por procesos sistemáticos de enseñanza, aprendizaje y práctica de la función docente, no están ligadas a una ocupación particular y permiten afrontar los continuos cambios del quehacer profesional. Se caracterizan por aumentar la posibilidad de empleabilidad y adaptabilidad, potenciando la flexibilidad frente a los procesos de cambios de contextos educativos (educación formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano e informal); favorecer la gestión, consecución y conservación de los proyectos curriculares particulares que el profesional en Educación Física proponga; y permitir incorporar la retroalimentación de los procesos formativos, mediante ópticas evaluativas, reflexivas y críticas. Se concretan como competencias para *Saber hacer* y su desarrollo acontece primordialmente a través de la mediación del área pedagógica.

Las competencias específicas se concretan como competencias para *Saber saber* y su desarrollo acontece primordialmente a través de la mediación del área disciplinar. Son las propias de la Licenciatura en Educación Física, por ello tienen un alto grado de especialización y desarrollan las herramientas particulares sustentadas en los discursos de la disciplina, que les permitirán a los licenciados en Educación Física distinguirse de los demás licenciados en otras áreas de la educación.

Perfiles profesionales de los educadores físicos

Con el fin de ilustrar las competencias y su aplicación en el campo laboral y profesional de los educadores físicos, consultamos el siguiente trabajo de investigación: “Una propuesta para el diseño de grado del título de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, dentro de la convocatoria del Programa de Convergencia Europea de la aneca (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)”. De acuerdo al estudio del mercado laboral que se realizó como parte de la investigación, se ha podido constatar la existencia de cinco perfiles profesionales, con competencias específicas de cada perfil: docencia en Educación Física, entrenamiento deportivo, actividad física y salud, gestión deportiva y recreación deportiva. A continuación ex-

ponemos los distintos estudios realizados sobre las competencias profesionales, que se desarrollan dentro de cada campo profesional, visión que se aproxima al trabajo de investigación: “Representaciones sociales que tienen los docentes del programa de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, sobre las competencias propias de su formación profesional” (López, Arenas y Pérez, 2012, p. 18).

El primer campo en abordar es la docencia en Educación Física, en el que, según un estudio realizado por la Universidad Europea de Madrid, a través de un cuestionario administrado a profesionales de las ciencias del deporte, las “competencias esenciales” que se determinaron para el ámbito de la educación física escolar fueron: autocontrol emocional, respeto a los valores éticos; las “competencias complementarias”: capacidad para integrar conocimientos, para establecer relaciones sociales, para hacer y recibir críticas, de planificación, de innovación y responsabilidad, y para tomar decisiones.

Otro estudio concluye con una definición del docente de Educación Física competente:

Una persona responsable y con confianza en sí misma, llena de iniciativa y capacidad para innovar los procesos en los que interviene, utilizando como vehículo la creatividad y la automotivación. Posee habilidades para la toma de decisiones y la planificación de los proyectos o tareas que desempeña y con los que se identifica plenamente. Así mismo domina las habilidades necesarias para poder comunicarse de manera eficaz (en especial la capacidad de escucha) con las personas que interactúan en su entorno de trabajo y además, tiene facilidad para establecer relaciones sociales (Boned, Rodríguez, Mayorga y Merino, 2004, p. 168).

Referente al campo del entrenamiento deportivo, existen dos puntos de vista diferentes. El primero, según Jiménez (2001, p.26), señala como competencias propias en el ámbito del rendimiento exclusivamente: 1) diseñar, dirigir y evaluar la preparación física de deportistas de alto nivel, 2) apoyar científicamente y asesorar en las actividades que propenden al alto rendimiento, y 3) entrenar a deportistas de alto nivel. Otras competencias que combinan el ámbito del rendimiento con otros como el recreativo o el educativo serían: 1) dirigir técnicamente las entidades e instalaciones deportivas, 2) gestionar y administrar entidades e instalaciones deportivas, y 3) diseñar, dirigir, coordinar y programar las actividades físicas para discapacitados.

En el segundo, en cambio, Boned et al. (2004, p. 168) distingue tres perfiles diferenciados: el entrenador deportivo en el alto rendimiento, el entrenador deportivo de categorías intermedias, y el entrenador deportivo de categorías inferiores y escuelas deportivas. Uno de los estudios recogió las opiniones de los profesionales del mercado actual. El análisis de las competencias percibidas como esenciales o complementarias para estos tres perfiles, nos muestra algunas similitudes y algunas diferencias entre ellos. La capacidad de planificación, responsabilidad, la capacidad para tomar decisiones, la identificación con el proyecto o tarea y el autocontrol emocional son capacidades que aparecen en los tres perfiles, pero en algunos casos como esenciales y en otros como complementarias. La capacidad para trabajar en equipo se percibe como exclusiva del entrenador deportivo en el alto rendimiento.

El perfil de un profesional en la actividad física y la salud se describe como el de una persona “con habilidades sociales, capacidad crítica para valorar los diferentes casos, diseñar entrenamientos, aplicar elementos relacionados con la nutrición, la actitud postural, los hábitos de vida saludables, y capaz de realizar valoraciones funcionales a sujetos”. Su ámbito de actuación estaría en relación con la promoción, prevención, y prescripción de la actividad física, para todos los distintos grupos de población, incluidas las poblaciones especiales. Su actividad debería desarrollarse en centros de *fitness* y salud, clubes deportivos, entidades públicas, etc. Una de las salidas profesionales que surge con más fuerza es la del entrenador personal (Boned et al., 2004, p. 168).

Las competencias esenciales que se detectaron para este ámbito son: capacidad de planificación y de escucha; acompañadas de las siguientes capacidades complementarias: capacidad para tomar decisiones, para anticiparse a los problemas, iniciativa, respeto a los valores éticos, responsabilidad, confianza en uno mismo, autocontrol emocional y capacidad para establecer relaciones sociales.

Para el campo de la gestión deportiva, las competencias más valoradas aparecen relacionadas a continuación por orden de mayor a menor importancia: 1) capacidad para tomar decisiones, 2) capacidad de planificación, 3) capacidad de trabajar en equipo, 4) identificación con el proyecto o tarea, 5) responsabilidad, 6) capacidad para anticiparse a problemas, 7) capacidad para establecer relaciones sociales, 8) iniciativa, 9) perseverancia y 10) capacidad de negociación.

Adicionalmente, es importante fomentar en los profesionales de la gestión de instalaciones deportivas, las siguientes: negociación, resolución de conflictos, solución de

problemas, coordinación y dirección de equipos, capacidad de liderazgo y supervisión, la capacidad de ilusionar a empleados, usuarios, posibles patrocinadores, capacidad para las relaciones públicas, capacidad de análisis de la realidad, sensibilidad en la percepción del entorno, capacidades de planificación, y organización y sentido común.

Para el último de los perfiles, según el trabajo de investigación de López et al. (2012, p. 26), es necesario aclarar que la recreación deportiva debe entenderse como el desarrollo de actividades físicas o deportivas en el medio natural, una forma diferente de acercarse al tiempo libre, al ocio y el turismo. El perfil profesional es el de un individuo con habilidades sociales, que domina el medio natural y las actividades que se desarrollan en él, que es capaz de supervisar al personal técnico, y que tiene tanto capacidad para asumir el desarrollo de deportes de riesgo controlado, como creatividad para el desarrollo de actividades relacionadas. La posibilidad laboral que se apunta para este perfil es de autoempleo y de temporada.

Las competencias esenciales que se obtuvieron son confianza en uno mismo y capacidad para tomar decisiones. Las capacidades complementarias: capacidad de negociación, capacidad para asignar y distribuir tareas, capacidad para pensar de forma lógica y ordenada, responsabilidad, capacidad para establecer relaciones sociales, iniciativa, capacidad para anticiparse a los problemas, capacidad para gestionar crisis e identificación con el proyecto o tarea.

La representación social de los educadores físicos

La mejor representación social de los educadores físicos es el reconocimiento a una nueva pedagogía, una nueva forma de enseñar que esté diseñada para el desarrollo de las competencias propias de cada ser, visto y tratado como un ser humano integral al que se exige de acuerdo a sus posibilidades, al entorno, a sus metas, a sus miedos, a sus limitaciones, haciendo del deporte una actividad física recreativa alejada de la monotonía. No hay mejor forma de enseñar a un individuo y de relacionarse con otros y conocerse a sí mismo que a través del juego.

El buen nivel, la técnica, la evaluación no dejan de ser importantes. Pero la formación exitosa en competencias, el descubrir habilidades y destrezas y potencializarlas en los individuos, requieren de un buen método que sea dinámico y objetivo, pero sin dejar

de lado a la persona. Lo primero es despertar el entusiasmo por aprender y generar autoconfianza en sí mismos, de manera tal que sus miedos se conviertan en un reto, que sus limitaciones se conviertan en una fortaleza.

No hay mejor reconocimiento para un educador que el que la sociedad, sus alumnos y los mismos padres y directivos de una institución valoren, aprueben e impulsen sus métodos de enseñanza, sus competencias y, sobretodo, que, antes que reconocerlos como maestros, sean reconocidos como personas, seres únicos e irrepitibles. Los educadores físicos, formados y que forman por competencias, son conscientes que el practicar un deporte, hacer actividad física y saberlo hacer, es una exigencia de la sociedad de hoy, no solo por cultivar el cuerpo y exhibirlo sino porque el sedentarismo y sus consecuencias son un problema de salud pública contra el que vale la pena luchar, llegando así al saber vivir y convivir.

El buen desempeño de los educadores físicos, es decir, formarse y formar basados en competencias, se mide cuando, como ser humano, logra que otra persona asuma como hábito, de forma natural y espontánea, y convierta en parte de sí mismo, la práctica de cualquier actividad motriz que se relacione con el arte, puede ser gimnasia o patinaje artístico, o el deporte, cualquiera que sea, sin que ello implique conducirlo a un resultado guiado por un estímulo, que posteriormente será evaluado y para lo cual tal hábito o práctica es un requisito, asumido como una obligación.

Desde luego la evaluación es importante y no se puede hacer a un lado. Pero si se quiere generar un interés por parte del individuo en su cuerpo, en su auto-cuidado y auto-respeto, hay que utilizar estrategias de aprendizaje con un sentido ético que promuevan la creatividad y el liderazgo, y no limitar sus acciones, manifestaciones y expresiones a un objetivo por cumplir con el fin de alcanzar un calificativo que, seguramente, será determinante en el saber hacer del individuo; dejando de lado el saber ser, el saber vivir y convivir; por lo cual no tendría sentido decir que las competencias forman seres integrales.

La responsabilidad que recae, no solo sobre los educadores físicos, sino también matemáticos, sociales, y de diversas áreas, es la de generar un aprendizaje con sentido y dejar de lado el aprendizaje descontextualizado, brindar una educación integral, crear una cultura diferente y sobrepasar los límites para enfrentarse al mundo posmoderno, el cual es cada vez más competitivo.

Capítulo 2.

Su interpretación.

Las representaciones sociales: una propuesta de pensamiento social

Las representaciones sociales son una propuesta teórica de origen francés, desarrollada en la segunda mitad del siglo XX por el rumano Serge Moscovici (1961, p. 61). Se conocen también desarrollos, incluso en el mismo Moscovici, de aspectos metodológicos, cuya función es hacer de la teoría una práctica investigativa. Son, pues, teoría y método. En cuanto a lo primero, hay disponible una importante literatura; en cuanto a lo segundo, un gran camino por recorrer. En los distintos trabajos de investigación aplicada hay diversidad en las maneras de estudiar empíricamente las representaciones.

No se pretende, sin embargo, hacer un análisis crítico de la teoría y unidad o divergencia metodológica, se persigue, presentarla en una versión concreta y sencilla. Esto se debe, en gran medida, a la dificultad percibida en cuanto la precisión de los conceptos fundamentales y procedimientos metodológicos; por ser una joven teoría, o por referirse a cuestiones sociales, a veces, difíciles de asir.

Este capítulo está dividido en cuatro partes: 1. Definición, 2. Creencias fundamentales, 3. Conceptos y, 4. Lineamientos metodológicos. Preferentemente se dirige a profesores, investigadores jóvenes y estudiantes que quieran familiarizarse con la teoría.

Definición

Nada más útil que una definición, orienta y sesga. Esto es paradójico en la medida en que establece cierto campo semántico, indispensable en la comprensión de cualquier

aspecto de la realidad y, muestra, a todas luces, la orientación particular de quien la formula. Perseguimos lo primero. Ubicar, sin pretensiones de exhaustividad, una definición de las representaciones sociales a manera de punto de partida.

Fernández (1994) considera que Moscovici (1984) concibe una “sociedad pensante” (pp. 14-23), una “atmósfera” (pp. 3-14) cotidiana constituida por símbolos que se comunican entre sí, es decir, mediante la actividad comunicativa de la especie humana. Esta atmósfera se recrea a sí misma, se mantiene y se corrige “de memoria”, gracias al mecanismo —otros de los cuales pueden ser los mitos, las creencias, la ética, etc.— a corto plazo y de duración de la historia viviente de la representación social, que consiste básicamente en que los eventos, acontecimientos, objetos extraños de entrada, que se suceden en la realidad, son incorporados, “anclados” (pp. 29-37) a un nombre, a una categoría, a un paradigma ya existente y públicamente admitido como válido, que le otorga a los objetos extraños una familiaridad merced a la cual son pensables, imaginables, controlables, para, acto seguido, poder ser proyectados en el mundo, “objetivados” (pp. 37-43), y vistos entonces como si siempre hubieran estado allí, como realidades fácticas: hacer que lo extraño se vuelva familiar, para ello lo que se presenta, se re-presenta.

Creencias fundamentales

1. *Las representaciones sociales son parte del mundo de la interacción.* La teoría se refiere a la vinculación que tenemos en el mundo social en tanto compartimos modos de pensar y actuar.

Es, entonces, una propuesta de pensamiento social, una forma de explicar los lazos que nos unen tácitamente y que, en gran medida, matizan nuestras acciones cotidianas. En este sentido no es posible referirse a una representación en solitario, será menester *el otro*. Es con él, y mediante ello, como se construyen, traspasan y establecen los dominios del tejido social.

La construcción de la representación evidencia uno de los núcleos de análisis de la teoría. Pero, ¿cómo se construyen las representaciones? Al parecer, ellas no se presentan inicialmente de forma cohesionada; se manifiestan en el pensamiento cotidiano, en las conversaciones, diálogos y disertaciones que sostenemos continuamente. En la medida en que esas comunicaciones se hacen familiares, toman sentido en relación a algún tema o práctica relevante para una comunidad.

Dada la prolífica riqueza de significaciones que tenemos del mundo, las representaciones, evidentes a través de la comunicación, van haciéndose cada vez más estructuradas. Esto en la medida en que se hacen más inteligibles, permitiendo la comprensión de nuestra realidad. Lo que construimos y compartimos no está vacío, se refiere a categorías o conocimiento más amplio que fue representado y validado con anterioridad. Es decir, existe un puente o conexión entre lo representado hoy con lo representado ayer.

La función, entre otras, de la representación es darle sentido al mundo, explicarlo y actuarlo. Esto le permite al sujeto obrar con sentido, en coherencia con lo aceptado, o decidirse a ejercer el cambio. Como lo mencioné antes, el puente de lo actual con lo anterior es de vital importancia en la comprensión de las representaciones.

El conocimiento ya representado le da asidero al nuevo. En la constitución de las representaciones, que son, en sentido amplio, nuevo conocimiento, los sujetos relacionan lo novedoso con la tradición. Pareciera ser que la representación *nueva* se inserta, para ser aceptada, en la elaborada. Es decir, el producto representacional de la microcomunicación se funde en algo ya familiar, ya dado. En una categoría de pensamiento que ya ha demostrado, con anterioridad, elementos funcionales para una comunidad.

¿Para qué se funde o *ancla*, como lo llama Moscovici (1985, p. 21), el pensamiento nuevo en el viejo? Para ser aceptado, validado y compartido. Sin embargo, esto, la nueva representación, no es igual a la anterior, es nueva, versátil y cambiante. Así se diferencia del concepto de representación colectiva expuesto por el creador de *Las reglas del método sociológico*, Émile Durkheim (1895). Moscovici considera la última más estable, menos cambiante que la primera.

El producto de la nueva representación, que ahora es reconocido, ejerce una importante influencia en el pensamiento y obra de la sociedad particular. Reformula el *modus vivendi*. La representación se *objetiviza* e irradia hacia la comunicación. Se proyecta nuevamente al mundo social.

2. *Las representaciones sociales son cognición social*. Sobre el particular escribe Moscovici: “La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (1979, p. 82). Si admitimos que el pensar es una facultad típicamente humana, entonces

la representación social es una forma del pensar. Este proceso, ampliamente estudiado por la psicología, la filosofía, e incluso la neurología, concibe, en términos globales, la comprensión acerca de cómo recibimos, procesamos y actuamos la información y conocimiento derivado de la acción social y el legado de la herencia.

El punto de vista social de la cognición, que privilegia el mundo de las relaciones con los otros, encuentra su vértice de análisis al incluir en sus explicaciones aspectos históricos y culturales. En este sentido, la representación social es cognición social.

Lo cognitivo, cuya referencia incluye procesos preceptuales, de memoria, lenguaje y aprendizaje entre otros, puede ser estudiado a partir de las representaciones sociales. Ellas permiten, dentro de una atmósfera colectiva, comprender cómo pensamos y cuál es la resonancia de este proceso en la vida cotidiana.

La representación social se entiende como un concepto amplio, que permite atrapar el análisis de opiniones, actitudes, imágenes, estereotipos e ideologías. La representación no es igual a sus componentes, los incluye. Cada aspecto debe distinguirse conceptualmente y, si se quiere, metodológicamente. De hecho, la tradición proveniente de la etnopsicología en Wundt (Mora, 2002, p. 102), hoy psicología social, o también de la sociología de corte comprensiva en Weber planeaban en aquel entonces elementos epistemológicos, para formular diferencias y particularidades.

Si se quisiese estudiar la conformación de la representación social, haciendo microanálisis de la percepción en los individuos frente a una categoría o tema dominante, un camino sería, por ejemplo, el de la opinión; en esta se funden los aspectos cognitivos de naturaleza individual con los de naturaleza social.

3. *Las representaciones son conciencia social.* Habitualmente el término *conciencia* se contraponen al no tenerla: *inconciencia*. En la medida en que identificamos, dentro del amplio espacio de contenidos sociales, una categoría o un concepto, lo actuamos y compartimos.

Es posible hacer consciente, reflexionar, discernir y evaluar la realidad socialmente. Esta es una de las funciones de la representación, hacer inteligible el mundo. En tanto compartimos el ambiente social, es posible su conciencia. Sin embargo, no todo lo que se ha objetivado —se ha hecho consciente— es compartido. Baste mencionar cómo el infante, al otorgarle sentido a su realidad, oculta, saca del plano representacional, lo que es poco significativo.

La conciencia social, tan importante en los procesos de desarrollo, ocupa un lugar privilegiado en el análisis sociológico. Es ella la que permite la transformación y el cambio. En la representación, funciona como hilo conector del tejido social, significando las prácticas cotidianas.

4. *La representación social trata del sentido común.* ¿Qué es el sentido común? Ampliamente se acepta la idea de concebirlo como la forma de conocimiento opuesta al saber científico. No se trata entonces de lo empíricamente demostrado, o metodológicamente falseado. Se trata de la experiencia del sujeto corriente, de la interpretación silvestre, espontánea y, si se quiere, ingenua, de la vida, sus vicisitudes y finalidades.

Ubicar la atmósfera del sentido común es ir al núcleo de la representación. Es otorgarle un carácter cercano y dinámico. Íntimo. En esta perspectiva, el estudio de las representaciones tiene una mirada intuitiva, del hacer y ser diario.

Entonces, ¿dónde está el sentido común, cómo estudiarlo? Baste con adentrarnos en las relaciones que establecemos, sus conversaciones, diálogos, creencias y demás manifestaciones culturales construidas y compartidas en el marco general de condiciones históricas específicas.

5. *Las representaciones sociales son comunicación.* Es sabido que comunicar implica el intercambio de sentimientos, opiniones o cualquier otro tipo de información mediante el habla, escritura, señas y demás formas. Las representaciones permiten la comunicación dado su carácter social. Es a través de ellas como estructuramos el mundo. La comunicación es su vehículo.

La recepción de información, sucedida mediante procesos de percepción social, está no solo constituida por la experiencia propia; además es generada por medios masivos que interpretan y presentan la experiencia humana. Si aceptamos que es imposible no comunicar, admitimos que estamos imbuidos en una profusa red de información que atraviesa el sentido común. Todo lo que somos es información, somos biología, pero humanos solo en la construcción de una red informativa y cultural que posibilita el desarrollo y la civilidad. Incluso en la biología hay información.

Las representaciones sociales denotan un proceso de intercambio informativo. Ellas crean y recrean el conocimiento privado y público. Recibimos información proveniente de los medios escritos, físicos o virtuales, también de los audibles como la radio, la conversación y el diálogo. Los hay mixtos como la televisión, y sensoriales, cuya infor-

mación proviene de los sentidos como el olfato, gusto y tacto. Esos son *exteroceptivos*. Los *propioceptivos* pertenecen al mundo interno, son aquellos que se manifiestan en forma de cambio en el metabolismo. Todo ello contribuye al momento de representar.

La información, para ser actualizada, necesita retroalimentarse, compartirse, validarse y consensuarse. No es posible el aprendizaje sin intercambio informativo. La representación actúa a manera de dispositivo de conocimiento, permite la fluctuación de información y la recreación de lo conocido. Le da sentido a lo que procesamos, lo clasifica y jerarquiza, formula categorías de conocimiento nuevas y reconstruye las ya representadas.

6. *Las representaciones son desarrollo*. En tanto desarrollo, las representaciones modifican la cognición social. Ellas, que a su vez son cognición, figuran el aprendizaje social. La cantidad y calidad de información y experiencia acumulada por la humanidad se actualiza mediante la representación. Aprendemos de nuestras formas de organizar el mundo, de hacerlo comprensible.

El aprendizaje, factor indisoluble del desarrollo, está mediado por instituciones legítimamente constituidas, cuya función es hacer del conocimiento un bien público. En esa medida la ideología imperante se incrusta en la praxis permitiendo nuevas representaciones.

Los procesos de desarrollo son paulatinos, cambian lentamente en el tiempo, se constituyen como paradigmas e ideologías más o menos estables, cuyos afluentes habitan en la representación del microcosmos cotidiano. No se imponen desde afuera, tampoco en viceversa, surgen en su mutua afectación.

Conceptos

Enseguida se enuncian algunos conceptos que hacen parte de la teoría. Ampliamente aceptados son el anclaje y la objetivación, otros son propuestos por nosotros a manera de guía metodológica al momento de pensar nuestro problema fundamental: las representaciones sociales de la(s) competencia(s) profesional(es).

1. *Categoría del pensamiento rápido*. Se expresa en términos de proceso, aspecto de la realidad objetiva, paradigma y/o nombre circulante en la atmósfera social, que se presenta como nuevo conocimiento. Es el pretexto, elección que hacen los investigadores como tema de análisis.

2. *Categoría del pensamiento lento*. Se expresa en términos de proceso, aspecto de la realidad objetiva, paradigma y/o nombre que hace parte del conocimiento validado con anterioridad. Es la categoría preexistente, vieja y sobre la cual se insertan los conocimientos propios del pensamiento rápido, inestructurado y nuevo.

3. *Anclaje*. Aspecto clásico en la teoría de las representaciones sociales. En términos amplios se entiende que el anclaje permite y hace posible la conexión, adhesión y vinculación de la categoría de pensamiento rápido con la categoría de pensamiento lento. La primera se inscribe en la segunda. Une nuevos conocimientos a viejas formas de funcionar, los sostiene, los ancla.

4. *Objetivación*. Proceso mediante el cual el pensamiento social, actualizado y reformado por los procesos de anclaje, revierte su contenido a través de pensamiento nuevo.

5. *Contenido de la representación*. Condensa el conjunto de cogniciones que, compartidas socialmente, le dan identidad a cualquier objeto representado. El también llamado, campo de representación, se figura como un telón blanco, en donde los sujetos le imprimen color y forma. Todo lo que se exprese y refiera a un aspecto del mundo social es, a la vez, su contenido.

6. *Estructura de la representación*. Es entendida como la forma mediante la cual se organiza el contenido de la representación. Esto significa la disposición de la jerarquía y red funcional de todo el campo representacional. En ocasiones no es sencillo identificar la estructura de cualquier contenido; ello dado la profusión de categorías y cogniciones. Baste indagar sobre lo importante y lo accesorio.

7. *Núcleo central*. Toda la organización del campo representacional se hace entorno a un núcleo central. Muestra lo medular de la representación, le da identidad y la diferencia de las demás.

Lineamientos metodológicos

Como se mencionó antes, en la forma de aplicar la teoría existen aproximaciones diferentes. La variada función de lo anterior provee a las representaciones de una riqueza importante y, al mismo tiempo, hace que cada investigador encuentre su propio camino en el mundo de lo objetivo, en la validez y confiabilidad de los resultados. A continuación se enuncian algunas ideas generales identificadas en trabajos de corte empírico:

1. *Énfasis en epistemologías comprensivas.* Se ha observado que las propuestas metodológicas son cualitativas. Buscan tener un nivel de generalización limitado y no prefieren la identidad relacional de causas y efectos.

2. *Privilegio de instrumentos tradicionalmente cualitativos.* Son instrumentos aquellos mecanismos y/o dispositivos que permiten capturar y sistematizar la información proveniente de los sujetos sociales. Ellos permiten una exploración silvestre de la arquitectura cognitiva, no son diseñados experimentalmente y hacen de la subjetividad, una fortaleza.

3. *Necesidad de identificar el contenido, la estructura y núcleo de la representación.* Los trabajos empíricos coinciden en la identificación de estos tres aspectos presentados como esenciales en la cualificación de la representación social. Es necesario ubicar en los estudios lo que la representación constituye, su sistema característico y su organización central.

Capítulo 3.

Sus abordajes, rutas y formas posibles de indagación

Este capítulo desarrolla lo concerniente al método utilizado en las investigaciones relacionadas con las representaciones sociales y el manejo de la metodología en la recolección de datos. Esta resulta punto clave para una investigación. Dentro de la metodología se tienen en cuenta la estructura, la organización y la aplicación de herramientas durante el proceso de investigación.

El texto general del capítulo utiliza, a manera de ejemplo, una experiencia investigativa realizada en la Universidad Pedagógica Nacional durante el año 2011. El abordaje del método de esta investigación es el insumo más amplio de este capítulo.

El método tuvo cuatro aspectos. El primero hace referencia al tipo de estudio, el segundo al procedimiento, el tercero a los instrumentos de recolección y sistematización de la información, y el cuarto, a los participantes.

Tipo de estudio

Para el análisis de las representaciones sociales se requiere conocer sus tres componentes esenciales: contenido, estructura interna y núcleo central. Para lograr la comprensión de los componentes mencionados se destaca el carácter cualitativo, descriptivo y explicativo del estudio.

Por ser un estudio de carácter cualitativo, se busca explicar las razones del comportamiento humano y los fundamentos que lo gobiernan. Además, se investiga el cómo y por qué se forman las representaciones; una pregunta particular es ¿cuáles son las representaciones sociales que se tienen de...?

Profundizando más, en el carácter cualitativo, podemos señalar que la palabra *cualidad* proviene del término latino *qualitas*, cuya descripción puede ser respuesta de dos preguntas: ¿cuál? y ¿qué?; estas, a su vez, concretan de cierto modo la esencia existencial de un fenómeno, dicho de otra manera, la cualidad de un objeto responde a toda una estructura de características que diferencian a un fenómeno de otro. Con el ánimo de ampliar este concepto es válido señalar que desde la “metafísica de la cualidad” de Aristóteles, se nos invita a entender que no son precisamente las características de un objeto lo que lo determina, sino que es la vivencia y la comprensión de los sujetos lo que lo hace ser de una u otra forma.

Sin lugar a dudas, el aporte de Aristóteles nos orienta a una mejor visión de lo que corresponde al mundo de la cualidad, que, para beneficio de nosotros, no difiere de los significados asignados al concepto por el diccionario de la Real Academia de la lengua española, ya que la cualidad aquí es señalada como aquello que hace que un objeto sea lo que es.

Centrando un poco lo que se ha dicho hasta el momento, es claro decir que la cualidad es en esencia aquello que constituye un fenómeno, esta se determina por la relación entre el objeto y el sujeto, dicho esto, y para efectos de la argumentación cualitativa de una investigación, es posible comprender un suceso en la medida en que conocemos su frecuencia, su incidencia y sus implicaciones (aspectos cuantitativos), pero en el momento en el que el fenómeno responde a una naturaleza social de intercambios, en este caso socio-culturales, no es posible entender la complejidad del fenómeno si no nos paramos desde una postura que reconozca aquellos factores que hacen de un fenómeno algo difícil de interpretar.

Sin embargo, esto no es todo; como ya se señaló en líneas anteriores, las cualidades de un objeto pueden ser muchas y la comprensión de cada una no necesariamente resulta en el entendimiento total del fenómeno, en este punto es preciso mencionar las características de la metodología cualitativa que decididamente atiende esta dificultad, no se trata de estudiar las cualidades como *fragmentos de*, sino que su abordaje debe darse de forma integral reconociendo el aporte de todas las cualidades en la construcción de la naturaleza del objeto.

Finalmente, para aterrizar las aclaraciones hechas respecto a lo cualitativo, las representaciones sociales según Moscovici, son el resultado de la renovación constante de un pensamiento colectivo, interviniendo en esta conceptos tales como “pensamiento lento”, “pensamiento rápido” y “anclaje”(1985, p. 51), podríamos decir así que cada

concepto mencionado nos llama a reflexionarlo como fenómenos independientes en su comprensión, pero participantes en la constitución de la representación social; de esta manera se hace evidente la complejidad que rodea el concepto central de la investigación, complejidad que bajo ninguna circunstancia puede reducirse al pensamiento positivista y enfrascarla en la mera revisión cuantitativa.

En conclusión, la metodología cualitativa nos ofrece la oportunidad de reafirmar el carácter social de las representaciones, entendiendo en ellas un mundo de relaciones y complejidades que evidencia la esencia de las mismas, esencia que nos llevará, sin lugar a dudas, a comprender lo que acaece respecto al orden histórico de las representaciones sociales de las competencias profesionales del educador físico. Vale la pena anotar que la investigación desarrollada tuvo precisamente ese objetivo central, el de identificar la representación de la competencia.

De la misma manera, para el estudio de las representaciones se recomienda que este sea descriptivo, que busque especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Para nuestro caso el fenómeno en cuestión son las representaciones sociales. Desde el punto de vista científico, en el estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga.

De otro lado, también el estudio es explicativo, ya que va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos, está dirigido a responderlas causas de los eventos físicos y sociales. Su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este. El estudio explicativo proporciona un sentido de entendimiento del fenómeno al que se hace referencia. En fin, aquí se quiere comprender cómo las representaciones sociales, dentro de una atmósfera colectiva, permiten entender la forma en que pensamos y cuál es la resonancia de este proceso en la vida cotidiana.

El procedimiento

Para el desarrollo de una investigación en representaciones se invita a utilizar el método plurimetodológico descrito por Abric en su texto *Prácticas sociales y representaciones* (2004, p. 4), lo que significa claramente la utilización de una técnica no única, sino de métodos interrogativos, consistentes en recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación en estudio y métodos asociativos que se basan en la expresión verbal, que se hace más espontánea, menos controlada, y por ende, más auténtica.

Una representación social se define por dos componentes: por un lado su contenido (informaciones y actitudes), y por otro su organización, es decir su estructura interna (el campo de la representación). De ahí que el estudio de las representaciones sociales en la investigación se divida en dos etapas: 1. Identificar los elementos de la representación, y 2. Conocer la organización de esos elementos e identificar el núcleo central de la representación.

El método plurimetodológico responde a esta necesidad y se caracteriza porque se articula en tres tiempos sucesivos que van a ser utilizados en el proceso de una investigación:

1. La identificación del contenido de la representación.
2. El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía.
3. La determinación y control del núcleo central.

Siendo así, el procedimiento de aplicación de instrumentos de recolección de información para la investigación se realizará por etapas de la siguiente manera:

Primera etapa, selección del contenido de la representación

En esta etapa, se reunirá a los participantes en una primera sesión de trabajo de 60 minutos. Esta primera etapa se divide en dos momentos de trabajo:

La carta asociativa

Es el primer momento de trabajo. Es un instrumento de asociación libre, inspirado en la técnica de la carta mental de H. Jaoui (1979, citado por Abric, 2004, p. 12). Pertenece al método de recolección asociativo, donde prima la expresión verbal, de manera más espontánea, menos controlada y más auténtica.

Primero, se les pedirá a los participantes que, a partir de un término inductor, sean producidas una serie de asociaciones libres. Ejemplo de cadena asociativa: Función competencia-saber-saber hacer-contexto.

Segundo, se le pedirá al participante producir una segunda serie de asociaciones, pero esta vez a partir de un par de palabras que contengan el término inductor inicial y cada uno de los términos asociados producidos por el sujeto en la primera serie de

asociaciones libres. Ejemplo: si a partir del término inductor *competencias*, el sujeto propone como asociaciones: saber-saber hacer-contexto, se le pide entonces asociar de nuevo y sucesivamente cada uno de los pares siguientes:

Competencias, saber, conocimientos, habilidades/Competencias, saber hacer, destrezas, talentos/Competencias, contexto, necesidad, población. De esta manera se obtiene, entonces, una segunda serie de asociaciones. Se recoge así una serie de cadenas asociativas de tres elementos.

Tercero, se le pedirá al participante producir una tercera serie de asociaciones pero esta vez a partir de un par de palabras que contengan el término inductor inicial y cada uno de los términos asociados producidos por el sujeto en la segunda serie de asociaciones libres. Ejemplo: competencias, saber, disciplina, humanística/Competencias, saber hacer, destrezas, corporal/Competencias, contexto, necesidad, recursos. De esta manera se obtiene, entonces, una tercera serie de asociaciones de tres elementos.

El cuestionario

Es el segundo momento de trabajo; primero, se le solicita al participante que responda un cuestionario, tipo pregunta abierta, sobre el objeto de estudio, por ejemplo el término *competencias profesionales*, con el propósito de recoger información sobre cómo ha construido sus representaciones sociales sobre el mismo.

Segunda etapa, búsqueda de la estructura y del núcleo central

En esta etapa se reunirá a los participantes en una segunda sesión de trabajo de 120 minutos. Esta etapa está estructurada en dos momentos de trabajo los cuales se desarrollarán de la siguiente manera:

Constitución de pares de palabras

El primer momento de trabajo está constituido por tres pasos: primero, se solicitará al participante, a partir de un corpus que el mismo ha producido por asociaciones libres, que constituya un conjunto de pares de palabras que le parezcan ir juntas. Segundo, se le solicitará al participante que elija, a partir del corpus que el mismo ha producido, los pares más importantes para él. Tercero, se solicitará al participante que elija, a

partir del corpus que el mismo ha producido, los pares de palabras más importantes para él dejando por fuera las anteriormente seleccionadas, y así sucesivamente hasta finalizar con los pares de palabras, dándoles un orden de importancia a las mismas.

Entrevista

En el segundo momento de trabajo se le solicitará al participante responder una entrevista semiestructurada, es decir, de preguntas orientadoras, dirigidas a indagar en el participante el tipo de relaciones que usó para asociar los pares de palabras (similitud del sentido, implicación y contraste).

Tris jerárquicos sucesivos

Se le solicitará al participante: Primero, proponer un conjunto de asociaciones concernientes al objeto de representación estudiado. En este primer paso retendremos los ítems (palabras) más frecuentemente producidos, teniendo la atención de elegir un número importante de ítems (32) a fin de disponer de un amplio corpus que contenga ítems poco frecuentes. Segundo, se le presenta al participante esta lista de ítems en forma de 32 fichas, correspondientes a los 32 ítems. Tercero, se le solicita al participante que separe las 32 fichas en dos grupos: un primer grupo con los 16 ítems más característicos del objeto estudiado, las competencias profesionales, y un segundo grupo con los 16 ítems con los menos característicos. Cuarto, se le solicita al participante, a partir de los 16 ítems más característicos retenidos por él, elegir en un primer grupo los 8 ítems más representativos y en un segundo grupo, los 8 ítems menos representativos. Quinto, se le solicita al participante, a partir de los 8 ítems más característicos retenidos por él, elegir en un primer grupo los 4 ítems más representativos y, en un segundo grupo, los 4 ítems menos representativos. Sexto, se le solicita al participante, a partir de los 4 ítems más característicos retenidos por él, elegir en un primer grupo los 2 ítems más representativos y, en un segundo grupo, los 2 ítems menos representativos.

Cuestionamiento del núcleo central

Para este paso se procederá de la siguiente manera: Primero, los investigadores elaboran una lista de los elementos sobre los que se plantea la hipótesis de la que ellos pueden constituir el núcleo central de la representación. Segundo, se presenta al participante un pequeño texto inductor del que se ha verificado la correspondencia de

su representación del objeto estudiado (las competencias profesionales). Tercero, los investigadores proporcionan una nueva información al participante, información que pone en juego el elemento estudiado. Cuarto, se pide al participante que mencione si, teniendo en cuenta esta nueva información, su representación del objeto estudiado, las competencias profesionales, ha cambiado o no.

Instrumentos de recolección y sistematización de la información

El cuestionario

Es la técnica más utilizada en el estudio de las representaciones. El cuestionario pertenece al método interrogativo, ya que consiste en recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación en estudio. El cuestionario permite introducir los aspectos cuantitativos fundamentales en el aspecto social de una representación: análisis cuantitativo del contenido que permite, por ejemplo, identificar la organización de las respuestas, poner en evidencia los aspectos explicativos o discriminativos en una población.

De otro lado, el cuestionario en su estandarización reduce los riesgos subjetivos de la recolección, el cuestionario limita necesariamente la expresión de los individuos a las estrictas interrogaciones que le son propuestas y que pueden eludir las propias preguntas del sujeto.

Pasos para la aplicación de la carta asociativa

1. En una primera fase, y a partir de un término inductor, son producidas asociaciones libres. Ejemplo de cadena asociativa: Función enfermera-tarea-repartición-delegación.
2. Después de la primera recolección de asociaciones se pide al sujeto producir una segunda serie, pero esta vez a partir de un par de palabras que contengan el término inductor inicial y cada uno de los términos asociados producidos por el sujeto en la primera fase. Por ejemplo: si a partir del término inductor *función de enfermera*, el sujeto propone como asociaciones: *cuidado, relación, tarea, escucha*, se le pide entonces asociar de nuevo y sucesivamente cada uno de los pares siguientes: función enfermera-cuidado, función enfermera- relación, función enfermera-tarea, función enfermera-escucha. Se obtiene entonces una segunda serie de asociaciones. Se recoge así una serie de cadenas asociativas de tres elementos.

Las ventajas del método son numerosas: necesita poco tiempo y esfuerzo por parte del sujeto, permite recoger un conjunto de asociaciones más elaborado y, sobre todo, identificar lazos significativos entre los elementos del corpus.

Constitución de pares de palabras

Se trata de pedir a los participantes de la investigación, que a partir de un corpus que él mismo ha producido (por asociaciones libres, por ejemplo), constituya un conjunto de pares de palabras que le parezcan que van juntas. El análisis de cada par permite especificar el sentido de los términos utilizados por los sujetos (como en la carta asociativa), reduciendo la eventual polisemia.

Además, en la medida en que un término puede ser elegido varias veces, este análisis favorece la identificación de los vocablos polarizadores o términos *bisagra* asociados a múltiples elementos de la representación, que pueden ser los organizadores.

Completada finalmente por una entrevista, la lista de los pares revela el tipo de procedimiento utilizado por el sujeto, es decir, el tipo de relaciones que usó para asociar dos términos: similitud del sentido, implicación, contraste.

Por último, se puede enriquecer la técnica pidiéndole al sujeto que elija los pares más importantes para él, observamos todo el interés del método para identificar una forma de estructura de la representación fundada sobre una jerarquización de sus elementos.

Técnica de tris jerárquicos sucesivos

Es un primer momento para recolectar un conjunto de asociaciones concernientes al objeto de representación estudiado. Se dispone así para un grupo dado de un conjunto de n ítems. Entre ese conjunto retendremos los ítems más frecuentemente producidos, teniendo la atención de elegir un número importante de ítems (32) a fin de disponer de un amplio corpus que contenga ítems poco frecuentes.

En un segundo tiempo se propone al sujeto esta lista de ítems, en forma de 32 fichas correspondientes a los 32 ítems, y se le pide que los separe en dos: un paquete con los 16 ítems más característicos del objeto estudiado, y un paquete con los 16 ítems menos característicos.

A partir de los 16 ítems más característicos retenidos por el sujeto, repetir la operación: elección de 8 ítems más representativos y de otros 8 ítems con los menos representativos, y así sucesivamente con los cuatro más característicos, y después con los 2 ítems seleccionados.

Se obtiene así, en una población determinada, una clasificación por orden de importancia, y para cada sujeto, del conjunto de los ítems propuestos, se puede calcular el rango medio de cada ítem. Entonces se puede volver a los análisis clásicos de las asociaciones libres y considerar que la correlación positiva frecuencia-rango medio es un indicador de primera importancia para identificarlos elementos centrales de la representación en el grupo estudiado.

Técnica de cuestionamiento del núcleo central

Es un método de verificación de la centralidad, propuesto por Moliner (1992, p. 19), el cual supone que los elementos constitutivos de la representación de un objeto o de una situación sean conocidos gracias a un estudio previo.

Se elabora entonces una lista de los elementos sobre los que se plantea la hipótesis de que ellos pueden constituir el núcleo central de la representación. En seguida se presenta al sujeto un pequeño texto inductor del que se ha verificado la correspondencia con su representación del objeto estudiado.

Se puede pasar, entonces, a la fase de control de la centralidad: para eso se proporcionará una nueva información al sujeto, información que pone en juego el elemento estudiado (por ejemplo, luego de describir un buen grupo, se le informa que hay un jefe: estudio del elemento *ausencia de jerarquía*, que destacaba como un ítem importante).

Se pregunta entonces al sujeto si, teniendo en cuenta esta nueva información, su representación del objeto ha cambiado o no, si él sostiene, como diría Moliner, su rejilla de lectura. Poniendo sucesivamente en causa los diferentes elementos estudiados, se puede distinguir entonces el o los elementos cuyo cuestionamiento ocasiona un cambio de representación: son los elementos del núcleo central. Y aquellos cuyo cuestionamiento no provoca cambios: los elementos periféricos.

A continuación se presentan los siguientes ejemplos: cuestionario y carta asociativa utilizados para una investigación sobre representaciones sociales, e instrumento tris jerárquicos sucesivos.

Ejemplo 1. Cuestionario.

CENTRO DE INVESTIGACIONES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - CIUP

Representaciones sociales que tienen los docentes del programa de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las competencias propias de su formación profesional.

Instrumento de recolección de información: Cuestionario

Gracias por participar.

Enseguida encontrará un cuestionario para ser diligenciado lo más claro y ampliamente posible. El tema se refiere a su hacer diario. Tanto su participación como sus respuestas serán anónimas. El número promedio de palabras por respuesta es de 50. No tiene tiempo límite. ¡Adelante!

A	Categoría: interacción
1	¿Hoy qué se “dice” debe hacer profesionalmente un Educador Físico?
2	¿Qué sabe y qué ha escuchado sobre los desempeños y tareas de los profesionales de la Educación Física?
B	Categoría: cognición social
3	Desde la perspectiva de la percepción social, es decir, desde el punto de vista de los demás, ¿qué se piensa de nuestra profesión?
4	¿Cuál es el discurso que usted maneja de la Educación Física?
C	Categoría: conciencia social
5	¿Cuál es el propósito social más importante del Educador Físico? Argumente su opinión.
6	Dentro del amplio espectro de conceptos que se tienen de la Educación Física, ¿con cuál se identifica más? Describa.
D	Categoría: sentido común
7	En el <i>colegaje</i> , es decir, en la comunicación que establece con otros Educadores Físicos, ¿qué ha escuchado sobre en qué se están desempeñando los egresados?
8	Si usted pudiera adentrarse en la mente de los administrativos y demás miembros de la universidad no académica, ¿cuál sería el concepto de estos en la relación a lo que hacen diariamente los Educadores Físicos?
E	Categoría: comunicación
9	¿Cómo presentan los medios masivos de comunicación, en tanto profesión, a la Educación Física?
10	¿Qué ve y escucha la opinión pública, con relación a lo que hacen los Educadores Físicos?
F	Categoría: desarrollo
11	¿Es posible educar al cuerpo? Argumente su opinión.
12	¿Cuál es la utilidad práctica de la Educación Física?

Ejemplo 2. Carta asociativa.

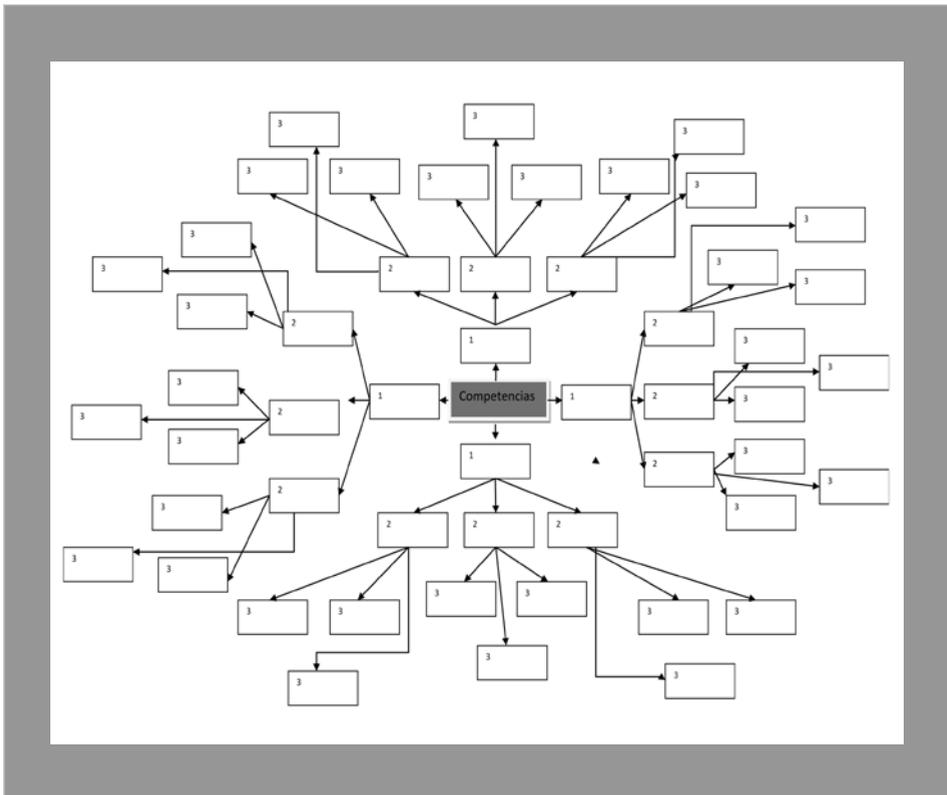
CENTRO DE INVESTIGACIONES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - CIUP

Instrumento de recolección de información: Carta asociativa

A continuación encontrará un juego de palabras que le permitirá poner a prueba su imaginación. El proceso a seguir es el siguiente:

1. Identifique la palabra central del esquema “Competencias”.
2. Por cada uno de los puntos cardinales identificados con el número 1, escriba una palabra con la que asocia la palabra central.
3. Enseguida encontrará unos recuadros con el número 2, escriba una palabra con la que asocia el término inductor más la palabra escrita por usted en el cuadro N. 1.
4. Ahora encontrará unos recuadros identificados con el número 3, en los cuales debe escribir una palabra asociando el término inductor y la palabra del recuadro número 2.

(Tomado de la investigación: “Representaciones sociales que tienen los docentes del programa de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las competencias propias de su formación profesional”).



Ejemplo 3. Tris jerárquicos sucesivos.

CENTRO DE INVESTIGACIONES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - CIUP

Representaciones sociales que tienen los docentes del programa de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las competencias propias de su formación profesional.

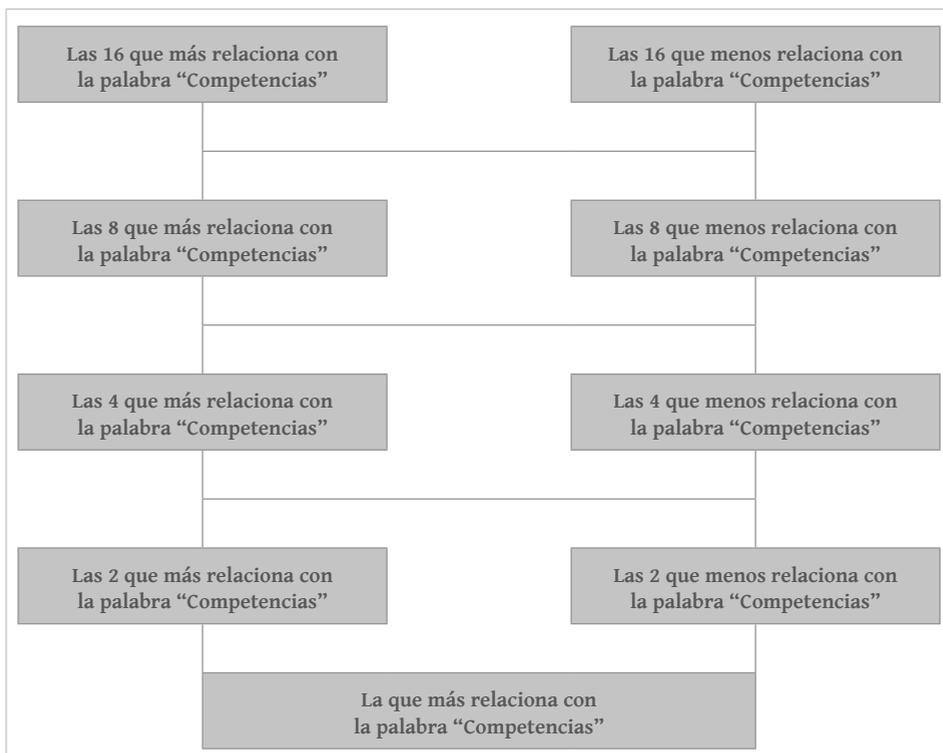
Instrumento de recolección de información: Tris jerárquicos sucesivos

En el recuadro encontrará 32 palabras que fueron seleccionadas del ejercicio desarrollado por usted anteriormente.



Ahora divide en dos grupos de 16 palabras. Las que más y las que menos relaciona con la palabra central del esquema "Competencias".

Repita este procedimiento dividiendo siempre las que más se relacionan a la palabra central hasta llegar a 1.



Capítulo 4.

Su expresión.

¿Hoy cómo se representan las competencias del educador físico?

Las voces manifiestas que expresan la representación social de las competencias del educador físico son las de los propios actores, a través de la investigación base sobre las representaciones sociales de las competencias del educador físico de la Universidad Pedagógica Nacional —realizada dentro del PCLEF—. Nuestra intención es plasmar estas voces que representan el quehacer de los educadores físicos interpretándolas en competencias. Escuchemos cómo se representan las competencias del educador físico en su propia expresión.

Las representaciones sociales sobre el concepto de competencias propias de los educadores físicos corresponden, como lo dice Moscovici (1985, p. 12), al mundo de las interacciones, es decir, a las relaciones que tenemos con la sociedad y con el mundo cuando compartimos modos de pensar y actuar ante lo que hacen, dicen o piensan, además, cómo son pensados por otros. Para ejemplificar este punto veamos un caso particular de la investigación “Representaciones sociales de las competencias propias de los educadores físicos de la Universidad Pedagógica Nacional”, que nos permite develar cómo son vistos los educadores físicos desde la óptica del otro, desde lo social.

Tabla 1. Cuestionario.

Pregunta	Respuesta de los docentes UPN
Desde la perspectiva de la percepción social, es decir, desde el punto de vista de los demás, ¿qué se piensa de la profesión de la Educación Física?	<p>La Educación Física es una profesión fácil, con poca credibilidad, irrelevante, desacreditada.</p> <p>Las personas se imaginan que allí solo se juega.</p> <p>Difícil por las condiciones de trabajo.</p> <p>En algunas ocasiones se reconoce la importancia en el ámbito social.</p>

Nota: tomado de Tabla 3. Respuestas de los docentes del PCLEF.

Añadamos, pues, que las competencias propias de los educadores físicos se representan y se construyen en la cotidianidad, en sus acciones, en el aula de clase, en el diario vivir. Al hacerse permanentes, comunes, visibles y familiares recobran sentido para una comunidad. El siguiente ejemplo permite clarificar lo enunciado:

Tabla 2. Cuestionario.

Pregunta	Respuesta de los docentes UPN
¿Qué sabe y qué ha escuchado sobre los desempeños y tareas de los profesionales de la Educación Física?	<p>Se desempeñan en escenarios escolares formales e informales, en educación especial, técnicos, rehabilitación, recreadores, entrenadores, en escuelas deportivas, son administradores en recreación y deporte.</p> <p>Asignan pruebas y no siempre acompañan a los estudiantes.</p> <p>Generalmente son facilistas y su nivel de lectura es bajo.</p> <p>En algunos casos ayudan a formar estudiantes éticos.</p>

Nota: tomado de Tabla 3. Respuestas de los docentes del PCLEF.

Ahora bien, las representaciones de las acciones propias de los docentes de educación física han sido ancladas, como lo dice Moscovici (1985, p. 19), al pensamiento de los sujetos; es decir, al visualizarse las acciones y desempeños de los educadores físicos, estas han sido aceptadas y validadas, información que se comparte entre sujetos a través de la comunicación. El ejemplo más significativo es tomado de los resultados de la investigación citada.

Tabla 3. Cuestionario.

Pregunta	Respuesta de los docentes UPN
¿Cómo presentan los medios masivos de comunicación, en tanto profesión, a la Educación Física?	El programa radial “Por los campos de la Educación Física” presenta docentes protagonistas de innovaciones pedagógicas.
	Tv y periódicos utilizan la Educación Física como medio para vender aparatos ergonómicos y de fuerza.
	El deporte polariza, la tv es social.
	Se ven como profesionales que interactúan con el área de la salud, poco se ve como disciplina académica.
	La Educación Física, como profesión, no es reconocida por los medios, en algunos casos se destacan los entrenadores.
	Saber importante para el desarrollo y formación de los estudiantes.
	La Educación Física no la resaltan como profesión, se resalta el valor del deporte.
El educador físico es noticia cuando realiza acciones que atentan contra las normas.	
Los medios en general desacreditan la profesión, solo se destaca el fútbol.	

Nota: tomado de Tabla 3. Respuestas de los docentes del PCLEF.

Añádase a esto, que los docentes de Educación Física generan un estrecho vínculo entre el corpus *competencia* con la asociación del término más cercano, refiriéndose a este con palabras relacionados con su profesión, un buen ejemplo de ello: *físico, educador, clase y cuerpo*, voces tomadas del resultado de la investigación de las representaciones sociales del concepto de competencias de los educadores físicos, es más, asocian el corpus *competencia* con su rol y desempeños más específicos dentro del aula de clase. El mejor modo de explicar esto es tomando los vocablos producto del resultado de la investigación, algunos de ellos son: perceptivo, político, cognitivo y equipo.

Ahondemos un poco más, los términos que mayormente se asocian con el corpus de *competencia*, o los más cercanos, como caso típico del resultado de la investigación, son: pensamiento complejo, capacidad, desarrollo, formación-conocimiento y proyecto de vida. Los vocablos referenciados, al ser cotejados con las competencias

propuestas por el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física, se enmarcan dentro de la categoría de las competencias básicas.

Debo agregar que el término con el que más asocian el corpus de competencia, o el de mayor cercanía a este, recurriendo al ejemplo más agudo representado en los resultados de la investigación, en voz de los actores es:

Tabla 4. Vocablo más cercano al corpus de competencia.

Participantes	Término más cercano al corpus de competencia	Competencias PCLEF
Docente 1	Pensamiento complejo	Competencia básica
Docente 2	Capacidad	Competencia básica
Docente 3	Desarrollo	Competencia básica
Docente 4	Formación-conocimiento	Competencia básica
Docente 5	Proyecto de vida	Competencia básica

Nota: tomado de “Competencias PCLEF y respuestas de los docentes en tris jerárquicos”.

Falta por decir que los docentes que participaron en la investigación representan, a través de dieciséis términos, la asociación más cercana al corpus de competencia. Ilustremos lo dicho con un ejemplo: auto-comunicativa, proyecto de vida, pensamiento complejo, conocimiento, inteligencia, entendimiento, operación mental, relaciones medio ambiente, interpersonal-intrapersonal, formación, valores, pluridiversidad, multidiversidad, motriz, saber, técnica.

Al clasificar los términos mencionados dentro de las competencias propuestas por el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF), estas se enmarcan dentro de las competencias básicas, centradas en el desarrollo de procesos cognitivos. Ejemplo de ello son los términos: auto-comunicativa, proyecto de vida, pensamiento complejo, conocimiento, inteligencia, entendimiento, operación mental, relaciones medio ambiente, interpersonal-intrapersonal, formación, valores. Los demás términos: pluridiversidad, multidiversidad, motriz, saber y técnica corresponden a las competencias específicas planteadas en el PCLEF, dedicadas a la fundamentación científica, pedagógica y disciplinar con carácter reflexivo de las prácticas desde el objeto de estudio de la Licenciatura.

Hay otro aspecto más, el corpus de competencia es representado dentro de la categoría gramatical de nombres. Los resultados de la investigación revelan que las competencias fueron asociadas en el primer nivel con términos como: pensamiento complejo, proyecto de vida y conocimiento. En el segundo nivel con los términos: entendimiento, pluridiversidad y contexto. En el tercer nivel con términos como: operación mental, cultura, sociedad y desarrollo humano. En el cuarto nivel con términos como: auto-comunicativa, multidiversidad, interpersonal, intrapersonal, transpersonal, inteligencia, maestría, formación, valores, motriz, saber, técnica, académicas, personales, conceptuales, relaciones con el medio, procedimiento, social, motriz, contexto, ambiente, contenido, proyección, proyecto. Veamos gráficamente lo que sucede.

Tabla 5. Corpus de competencia-categoría nombre.

Cuarto nivel	Tercer nivel	Segundo nivel	Primer nivel
Auto-comunicativa	Operación mental	Entendimiento	Pensamiento complejo
Multidiversidad	Cultura	Pluridiversidad	Proyecto de vida
Interpersonal	Sociedad	Contexto	Conocimiento
Intrapersonal	Desarrollo humano		
Transpersonal			
Inteligencia			
Maestría			
Formación			
Valores			
Motriz			
Saber			
Técnicas			
Académicas			
Personales			
Conceptuales			
Relaciones con el medio			

Cuarto nivel	Tercer nivel	Segundo nivel	Primer nivel
Procedimiento			
Social			
Motriz			
Contexto			
Ambiente			
Contenido			
Proyección			
Proyecto			

Nota: tomado de “Tris jerárquicos sucesivos”.

Otra cosa, el corpus de competencia es también representado dentro de la categoría gramatical de verbo. Es sabido que, por ejemplo, recurriendo a los resultados de la investigación, en el primer nivel los vocablos que los maestros más relacionan con el corpus de competencias son: formación, aprehensión y relacionar. En el segundo nivel relacionan el concepto de competencias con los términos: saber cómo, saber qué y desarrollo. En el tercer nivel relacionan el concepto de competencias con los términos: saber ser, comunicación y aprendizaje. En el cuarto nivel relacionan el concepto de competencias con los vocablos: saber, argumentar y enseñanza. Veamos gráficamente lo que sucede.

Tabla 6. Corpus de competencia-categoría verbo.

Cuarto nivel	Tercer nivel	Segundo nivel	Primer nivel
Saber	Saber ser	Saber cómo	Formación
Argumentar	Comunicación	Saber qué	Aprehensión
Enseñar	Aprendizaje	Desarrollo	Relacionar

Nota: tomado de “Tris jerárquicos sucesivos”.

Aún más, el corpus de competencia es también representado dentro de la categoría gramatical de adjetivo. Un buen ejemplo, entre muchos, es tomado de la investigación, con base en la cual venimos trabajando, que mostró que las palabras que más

relacionan con el concepto de competencia son: En el primer nivel, potencialidad y capacidad. En el segundo nivel, desempeño y habilidad. En el tercer nivel, sabiduría e idoneidad. En el cuarto nivel, interpretativa, don y manifestación. Veamos gráficamente lo que sucede.

Tabla 7. Corpus de competencia-categoría adjetivos.

Cuarto nivel	Tercer nivel	Segundo nivel	Primer nivel
Interpretativa	Sabiduría	Desempeño	Potencialidad
Don	Idoneidad	Habilidad	Capacidad
Manifestación			

Nota: tomado de “Tris jerárquicos sucesivos”.

Finalmente, el corpus de competencia es representado dentro de la categoría gramatical de adverbios. Se escogió un ejemplo, resultado de la investigación, el cual develó que las palabras con las que relacionan el corpus de competencia son: En el primer nivel: comunicativa y actitud. En el segundo nivel: cognitiva, argumentativa, propositiva, pericia y destreza. En el tercer nivel: interpretativa. En el cuarto nivel: valorativa, corporativa, proyectiva, fortaleza, aptitud, habilidad y calidad. Veamos gráficamente el proceso.

Tabla 8. Corpus de competencia-categoría adverbios.

Cuarto nivel	Tercer nivel	Segundo nivel	Primer nivel
Valorativa	Interpretativa	Comunicativa	Comunicativa
Corporativa		Argumentativa	Actitud
Proyectiva		Propositiva	
Fortaleza		Pericia	
Aptitud		Destreza	
Habilidad			
Calidad			

Nota: tomado de “Tris jerárquicos sucesivos”.

Bibliografía

- Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones. Filosofía y cultura contemporánea*. México D.F.: Ediciones Coyoacán S.A.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. Título de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Consultado en: [Http://www.uah.es/ccafyde/facultad/documentos/libro_blanco/INTRODUCCION_libroblanco_deporte_def.pdf](http://www.uah.es/ccafyde/facultad/documentos/libro_blanco/INTRODUCCION_libroblanco_deporte_def.pdf).
- American Psychological Association[APA] (2010). Manual de publicaciones de la American Psychological Association (6a ed.). Washington D.C.
- Bogoya, D., Vinent, M., Restrepo, G., Torrado, M. C., Jurado, F., Pérez, M., Acevedo, M., García, G., Sarmiento, F., Cárdenas, F., Granes, J. y Guillermo, L. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Editorial Unibiblos.
- Boned, C. J., Rodríguez, G., Mayorga, J. I., y Merino, A. (2004). *Competencias profesionales del licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Valencia: III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Hacia la Convergencia Europea.
- Gonczy, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias: perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En Argüelles A. (Comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México D.F.: Limusa.
- Jiménez, I. (2001). *El ejercicio profesional de las titulaciones del deporte*. Barcelona: Editorial Bosch, S.A.
- Mayorga, J. I., Merino, A., Rodríguez, G., Boned, C. J. (2004). *La formación en competencias. Un ejemplo práctico de la implantación de la formación en competencias en una asignatura*. Madrid: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Europea de Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). Decreto 0272 de febrero 11 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en Educación ofrecidos por las

- universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Bogotá.
- Moliner, M. (1992). *Diccionario de uso del español*. Barcelona: Editorial Gredos.
- Moscovici, S. (1985). *La teoría de las representaciones sociales*. Coyoacán, S.A., México.
- Moscovici, S. (1961). *La Pssychanalyse, son image, son public*. París: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1979). *La Psicología social II*. México: Paidós.
- Moscovici, S. (1985). *La teoría de las representaciones sociales*. México D.F.: Coyoacán, S.A.
- Pimienta, J. (2012). *Las Competencias en la Docencia Universitaria*. México D.F.: Pearson.
- Quintana, J. (1998). *Enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Qué son y cómo se entienden las competencias*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista herramientas*, 56 y 57, 20-30; 8-14.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Torrado, M. C. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar*. Bogotá. Universidad Nacional.
- Vargas, F. (1999). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo. Consultado en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel13.pdf
- Villa, A., Poblete, M., Olalla, A., Malla, G., Marín, J., Moya, J., Muñoz, M., Salabarieta, J. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.

ISBN: 978-958-8650-49-4



Ante este hecho, y como ejemplo de producción interdisciplinar el trabajo de Martha, Sonia y Luis Carlos, pone en la palestra un trabajo conjunto que permite disfrutar la conjunción de la Lingüística, la Psicología y la Educación Física. Esa afortunada conjunción se enfrenta además a una pregunta que no pretende generar respuestas normativas, sino establecer realidades. Importante aspecto para formular coherencias y consistencias con modelos planteados o por plantear. Invito a disfrutarlo.

José Alfonso Martín Reyes.

Decano Facultad de Educación Física
Universidad Pedagógica Nacional

Para la Licenciatura de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, el trabajo realizado por los autores de esta experiencia investigativa, cuya sistematización es objeto del documento se considera como el inicio de un proceso que establece un método riguroso de lo que *se hace*, para lograr “*ser*” lo que se quiere y tiene proyectado la propuesta vigente curricular de formación docente de los educadores físicos: “Transformar las representaciones sociales de la Educación Física y el desempeño de sus profesionales, en forma intencional y metódica”.

Judith Jaramillo de Palacio.

Coordinadora Programa Licenciatura en Educación Física
Universidad Pedagógica Nacional