

Usos y significantes del pensamiento crítico en los diseños curriculares La Educación Física de primaria de Argentina y Colombia

Molina Bustamante, Dalis

Universidad Nacional de la Plata,

Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación

daliscrow@gmail.com

Resumen:

En la ponencia se presentará un proyecto de tesis y algunos avances iniciales de la misma. Al realizar una primera exploración de los lineamientos y diseños curriculares actuales de Educación Física de primaria de Colombia y Argentina, en este caso los de provincia de Buenos Aires. Se generaron una serie de interrogantes con respecto a los discursos que los componen, las semejanzas y diferencias que los dos presentan, especialmente el discurso del pensamiento crítico que se evidencia como una base discursiva de los dos países. El diseño curricular es que direcciona el orden del aprendizaje, el que enmarca el que hacer del área y el que determina la direccionalidad de los procesos de enseñanza, los puntos de partida y los de llegada, los roles de todos los actores y elementos de los procesos de enseñanza. Por lo tanto, es pertinente analizar los documentos Curriculares para ver la presencia, las características del pensamiento crítico reflexivo en dichos documentos y las formas de pensar el alumno, el docente y el vínculo con el saber - desde el discurso -. Buscando a su vez entender si lo que se menciona en los documentos como pensamiento crítico reflexivo se puede pensar como pensamiento crítico reflexivo.

Palabras clave: Diseño curricular, pensamiento crítico reflexivo.

Fundamentación: En un primer análisis se percibieron diferencias conceptuales en cuanto a los ejes temáticos y temas desarrollados en los lineamientos y diseños curriculares, algunos ejemplos son, en el colombiano, es muy fuerte el concepto de recreación y aprovechamiento del tiempo libre, en

los diseños argentinos, dicho aspecto no se menciona como eje fundamental, otra diferencia se enmarca en el concepto de medio ambiente, en uno pareciera dirigido hacia la conciencia ecológica y en el otro hacia las prácticas en espacios abiertos y naturales.

De igual forma se encontraron similitudes en los discursos como la acción motriz de Parlebas (2001), el discurso de corporeidad que tiene el mismo sentido en los dos documentos, pero aparentemente con más influencia en uno que en el otro; aclaro nuevamente, por nombrar algunos. Se encuentra una similitud muy fuerte en los documentos que es la de mayor interés para el proyecto y es la mención del pensamiento crítico reflexivo.

Es así, que resulta pertinente explorar a fondo cada una de las analogías que existen alrededor del pensamiento crítico reflexivo en los documentos curriculares de educación física de primaria de los dos países, ya que se percibe como un elemento base en los dos documentos, posteriormente se buscará identificar como este discurso atraviesa la triada didáctica (saber, maestro, alumno), cuestionar si lo que se entiende por pensamiento crítico se puede pensar como pensamiento crítico y cuáles son los modos de pensarla, y finalmente se intentará hacer un trabajo comparativo a partir de las similitudes o diferencias que se puedan encontrar en cada uno de los documentos, teniendo en cuenta la base teórica que sustenta este tipo de discurso.

Para Dewey (1989) el pensamiento reflexivo es pensar de una manera que resulte más eficaz y exitosa, lo cual implica una serie de ideas y su ordenación secuencial. La reflexión inicia cuando el individuo se cuestiona así mismo y a su entorno, cuando se pregunta por la veracidad o por el valor de una indicación cualquiera, por ello la reflexión implica identificar una evidencia, una prueba, un aval, un garante o un fundamento. Asimismo, es preciso entender si los documentos curriculares realmente son claros al hablar de este tipo de pensamiento, también, analizar el cómo, el por qué y el para qué está presente en los documentos.

El discurso del pensamiento crítico reflexivo que en este primer "análisis" lo contiene los dos documentos, es la semejanza más importante para la investigación, a partir de esto, nace una curiosidad por explorar y entender las

analogías y discrepancias que se percibieron desde este concepto y por supuesto surgieron interrogantes a partir del mismo: ¿los diseños curriculares de educación física contienen una base de formación crítica? y si la tienen, ¿hasta qué punto la exploración y la vivencia la hacen realmente crítica?, ¿cuáles son las similitudes y las diferencias de los dos diseños curriculares desde el concepto de pensamiento crítico reflexivo?, ¿de qué manera la perspectiva del pensamiento crítico atraviesa los diseños curriculares de cada país? , ¿Qué lugar le da el pensamiento crítico reflexivo al saber, al maestro y al alumno en cada uno de los diseños curriculares?, ¿el pensamiento crítico va de la mano con los discursos de libertad y autonomía (se puede percibir los diseños) y de qué manera?

Dewey (1989) recalca que la importancia del pensamiento reflexivo está en lo que le permite desarrollar al estudiante, por ejemplo, su capacidad de dilucidar entre lo puramente afectivo, ciego e impulsivo de la acción inteligente; identificar consecuencias por adelantado. El Pensamiento Reflexivo permite la formación de individuos más autónomos, más explicativos, más argumentativos e interpretativos de diversos contextos involucrando para ello el razonamiento. También genera un mejoramiento del juicio entre el pensamiento y la acción, aplicabilidad de criterios múltiples, permite apreciar la opinión del otro y aceptar las aproximaciones conceptuales y desarrolla la autorregulación del proceso de pensar al graduarse las apreciaciones, aceptar las críticas y hacerlas reflexivas. El análisis de los diseños curriculares actuales de educación física de la Provincia de Buenos Aires y Colombia, comparando similitudes y diferencias desde la teoría del pensamiento crítico reflexivo busca entender el verdadero uso y significancia que se le da a este discurso desde los diseños, esto con el fin de entender el sentido de la educación física en el desarrollo integral de los estudiantes de primaria y principalmente analizar qué efecto de verdad tiene el pensamiento crítico y que rol tiene el maestro, el alumno y el saber a partir de este discurso. También se busca mostrar cuál es el origen de las diferencias y semejanzas de los discursos, el carácter distintivo si lo hay de los diseños en relación a cada país o identificar si terminan siendo el mismo, a fin de cuentas.

El currículo como texto que regula la actividad pedagógica y el diseño curricular dirigente de dicho texto, se convierten en elementos educativos que deben ser analizados y comprendidos en su totalidad, ya que se constituyen de gran importancia en el desarrollo escolar:

“El currículo da forma general al proyecto que organiza las actividades educacionales escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción para los docentes.” “El diseño curricular tiene como función el explicitación anticipada del proyecto, es decir, de las intenciones, y el plan de acción que orientará el desarrollo de las actividades educativas en conjunto.” Díaz y García (2014: 33).

La comparación entre los documentos curriculares tiene como finalidad dimensionar los modos de pensar el sentido de la educación física en cada uno de los países, la calidad con que se ofrece en cada uno de ellos y determinar cuáles han sido las perspectivas más emblemáticas que han ayudado a mejorarla, teniendo en cuenta que los dos países cuentan con políticas educativas diferentes en relación a la educación y a la conformación de los diseños curriculares del área. Teniendo siempre como base principal, entender la dimensionalidad del pensamiento crítico reflexivo en cada uno de los documentos.

El trabajo comparativo nace de un interés personal, porque en cada nación me he ido formando académicamente. En Colombia, me recibí como Profesional en ciencias del deporte y la Educación Física y Magister en Actividad Física y en Argentina, estoy realizando el Doctorado en Ciencias de la Educación.

Objetivos

Objetivo General: Analizar el discurso del pensamiento crítico reflexivo, su influencia, uso y significancia en los diseños curriculares actuales de Educación Física de Primaria en la Provincia de Buenos Aires, (Argentina) y Colombia.

Objetivos Específicos

- Determinar cuál es el discurso del pensamiento crítico reflexivo en el ambiente educativo y cuál su sentido.

- Identificar cómo el pensamiento crítico reflexivo atraviesa los discursos que constituyen los diseños curriculares de educación física de cada país.
- Comparar las relaciones epistemológicas, influencias teóricas, similitudes y diferencias de los contenidos entre los diseños curriculares de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y Colombia.
- Identificar la política educativa de Argentina y de Colombia que constituyó la formación de las estructuras teóricas de los diseños curriculares específicamente el discurso del pensamiento crítico.

Hipótesis: La perspectiva del pensamiento crítico reflexivo atraviesa los documentos curriculares de Educación Física de primaria de la Provincia de Buenos Aires y de Colombia, pero su uso y significancia debilitan el sentido del acto educativo, designificando el rol del saber y el maestro sobre el alumno, no permite una interacción profunda con los demás discursos que se fundamentan desde la Educación Física.

Estado del Arte y Marco Teórico: Las concepciones alrededor del currículo en los últimos años se han ido desarrollando básicamente en dos grandes grupos, las cerradas que enmarcan un currículo más estructurado y metódico y las abiertas enmarcadas en una conceptualización menos rígida, que permite la interacción de todos los miembros presentes en el acto educativo. Para el análisis de los documentos se tomarán los conceptos de autores que definen el diseño curricular y el currículo dentro de una perspectiva más abierta y flexible.

Diseño curricular y Currículo. Díaz (1993): Define el diseño curricular como la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas, teniendo en cuenta el conjunto de fases o etapas que se deben integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular. Es decir que el diseño curricular permite organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la institución educativa, por lo tanto, armoniza y articula los componentes institucionales, la gestión del currículo, el desarrollo estudiantil, desarrollo comunitario y administrativo.

Por otro lado, los autores que enmarcan la conceptualización del currículo dentro de una estructura cerrada se encuentran Fonseca (2009) para quien se puede entender el diseño curricular como el elemento que muestra la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Busca solucionar problemas y satisfacer necesidades educativas, posibilitando perfeccionar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto quiere decir que el diseño curricular es metodología, acción y resultado ya que contiene la explicación de la elaboración de la concepción curricular para obtener los documentos curriculares que contiene además de su concepción, las formas de ponerla en práctica y evaluarla.

Para Taba (1991) el currículo debe contener objetivos específicos, una selección y organización predeterminada de contenidos, normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados. Stenhouse (1991) habla de una concepción más evolucionada del currículo, denominada currículo como praxis o currículo emancipador, este tipo de currículo se desarrolla a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. Este tipo de concepción curricular se percibe en los documentos de los dos países, es importante analizar de qué manera relaciona los saberes, en especial el discurso del pensamiento crítico reflexivo.

Según Panqueva (2003) el currículo es lo que se debe hacer para lograr algo, el recorrido que se hace para llegar a una meta propuesta. Por otra parte, Flórez (1998) se refiere al currículo como un instrumento que permite desarrollar procesos de construcción académica por parte de profesores y estudiantes. Si el currículo es un instrumento académico que permite alcanzar una meta propuesta, cómo se inscribe el discurso del pensamiento crítico reflexivo en él y que tanto permite al docente participar en dicha construcción académica.

Como se menciona anteriormente, el proyecto trabajara bajo la concepción de autores como Dussel (2010) quien define el currículo como un documento público que busca organizar el espacio escolar, el cual incluye todo lo que se aprende en las interrelaciones personales entre alumnos, docentes y familiares

en el proceso enseñanza - aprendizaje de la escuela. Como documento público muestra los acuerdos sociales y las decisiones políticas y éticas sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Entonces es pertinente ver el currículo como instrumento de carácter igualitario que funciona como un marco común para todos los actores de la escuela, enmarca los conocimientos que se cree que deben aprender todos los estudiantes indistintamente del lugar en donde se encuentren, instrumento que genera toda una gama de usos, de suerte que es el elemento imprescindible para comprender lo que solemos llamar práctica pedagógica. Sacristán J. (1991)

En concordancia con Dussel (2010) el currículo obligatoriamente debe contener saberes relevantes e intelectuales, los cuales evidentemente no son lo que pide el mercado, la escuela debe tener otros horizontes y la ventaja que se tiene es que no está atada a intereses comerciales, por lo tanto, eso se debe seguir aprovechando, partiendo de esta afirmación surge nuevamente la pregunta ¿qué papel le da el pensamiento crítico reflexivo al saber en los diseños curriculares de educación física?, ¿qué elementos se deben priorizar en la escuela?.

“Se educa con un horizonte hacia el futuro, se debe ser generoso con las nuevas generaciones, dejarles los mejores recursos para que puedan moverse bien en la vida, para que puedan hacer otras cosas que nosotros no imaginamos o no logramos hacer, debe hacerse una minuciosa selección cultural con contenidos éticos, políticos e intelectuales que sean desafiantes”.
Dussel I. (2010)¹

Emiliozzi (2016) en su artículo cuestiona el papel que ocupa el alumno en los diseños curriculares bonaerenses de educación física de secundaria, los diseños conforman relaciones centradas en el estudiante, su característica individual o propia, diversas relaciones pedagógicas han ido colocando al alumno como punto de partida y parte central de acto educativo, lo que conlleva dejar atrás la relación didáctica que parte del docente. Esto lleva a cuestionarse: ¿dicho modelo curricular se presenta en los diseños de primaria

¹Dussel I, Ministerio de Educación nacional, Serie de explora pedagogía (2012). Archivo de video. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=NIGMOu-YuA4>

bonaerenses y por qué?, ¿esta particularidad también se refleja en los diseños curriculares colombianos?, se buscará analizar si el pensamiento crítico reflexivo tiene alguna influencia en dichas particularidades.

“Y si afirmamos que tanto la enseñanza como el currículo se constituyen por y en el lenguaje es porque el sujeto y el saber se producen como efecto de éste” (Bordoli, 2013, citada por Emiliozzi 2014: 199).

La autora me lleva a pensar, en un aspecto no menos importante: Si, los diseños le den al estudiante un carácter totalmente antropocéntrico, ¿Qué consecuencias se pueden generar desde esta perspectiva y de qué tipo para la enseñanza de la educación física?, ¿de qué forma dichos planteamientos repercuten en el relevamiento del saber?, ¿Cuál es la fundamentación teórica para establecerlo de esa manera y no de otra?

Bordoli (2009) Sostiene la propuesta de un currículo único, aborda el tema del texto curricular y su re-escritura en la gramática escolar, la autora propone que se opere bajo una lógica pedagógico-didáctica, donde el docente juegue un papel fundamental como profesional de la enseñanza, el educando como sujeto de la posibilidad y el saber cómo elemento central y específico que estructure el texto curricular. La propuesta de Bordoli nos lleva a seguir reiterando la pregunta por el papel en el que se sitúa el saber, el maestro y el alumno en los diseños curriculares de educación física de primaria bonaerenses y colombianos y si dichos roles están sujetos a algún tipo de relevamiento dado desde el carácter crítico reflexivo de los diseños.

El pensamiento crítico se desarrolla en dos concepciones, una, es la que ve al pensamiento crítico como un medio que permite al estudiante potencializar sus capacidades cognitivas, porque considera que el ser crítico es un elemento intrínseco. La segunda y con la cual se buscará analizar los documentos curriculares es aquella que sostiene que el medio le da al alumno las herramientas para ser crítico, es decir funciona como un elemento externo.

Conceptualización del Pensamiento Crítico Reflexivo: García (2004) Afirma que el pensamiento crítico genera cuestionamientos como: “¿En qué clase de mundo vivo?, ¿cómo puedo vivir mejor mi vida para que mis necesidades y valores puedan verse satisfechos?, ¿quién soy yo?”. Con esta afirmación se puede dialogar entre diferentes enfoques, desde este planteamiento es

importante analizar y preguntarse en qué lugar dichos cuestionamientos dejan ubicado al saber del área, cómo se debería enseñar y cómo se relacionan e interactúan los diferentes discursos que componen el currículo con el pensamiento crítico; desde lo cultural y lo social, la formación del pensamiento crítico es indispensable ya que genera sociales de naturaleza democrática en los cuales sea posible la formación de ciudadanos y ciudadanas, conscientes y responsables y desde una perspectiva pedagógica, este tema y su importancia son avalados por instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La etimología de la palabra, “crítico” viene del griego Kritikós que quiere decir “crítico, que juzga bien, que es decisivo. Crítico, se define en el diccionario de Raíces griegas del léxico castellano y por el científico y médico (Quintana, 1987) como “relativo a la crisis o a la crítica.

Ese vínculo etimológico entre crisis y crítica constituye una necesidad entre uno y otro donde en un mundo globalizado con diversos avances en ciencia y diferentes cambios de valores y formas de comprender la vida, la crisis se vuelve una constante y por ende la crítica se constituye como una necesidad y una constante ineludible que se debe fomentar en los niños y en los jóvenes. Por otra parte la palabra pensamiento viene del latín pensare, “imaginar, considerar, discutir” (Real Academia de la lengua Española, 1970). Partiendo de esa definición, se precisa que pensar es un verbo; se configura de esta manera la integración de tales palabras en un mapa de conceptos íntimamente relacionados como son: crisis, crítico y pensamiento.

Más allá de conocer el origen de una palabra o la conformación de una frase, es importante reconstruir el significado del discurso y posteriormente analizar el uso que se le da, identificar desde qué perspectiva se mira según el plano o contexto con el cual se está relacionando e interactuando. Aisenstein (2003) sostiene que es importante reconocer el grado de precisión o de ambigüedad de las prácticas pedagógicas y saberes y su relación con la educación física que componen el currículo, con el fin de evitar la mala concepción conceptual y que a su vez se confundiera con problemas de identidad de disciplina.

Tampoco permitiría delegar la responsabilidad de sostener curricularmente los contenidos específicos creyendo ingenuamente en la premisa teórica que sugiere que un “bajo nivel de prescripción” es condición básica para permitir que las instituciones y los maestros tomen decisiones en el último nivel de concreción curricular. Aisenstein (2003:151).

Conviene entonces, no dejar enmarañado o entre líneas ninguno de los enfoques y discursos que contienen los diseños, es allí donde precisa esta investigación aclarar los modos de pensar el sentido de la Educación Física, indagar y analizar los usos y significantes de la Perspectiva del pensamiento crítico reflexivo en los diseños curriculares de Educación Física de Argentina y Colombia.

Perkins (1995) denomina al pensamiento crítico como un mecanismo que permite al individuo recolectar, interpretar, evaluar y seleccionar información con el fin de tomar de manera “positiva” sus propias decisiones. Por su parte (Paul, 1995) lo concibe como un tipo de pensamiento auto dirigido, que permite fundamentar y cuestionar el conocimiento, considerando a su vez los puntos de vista de otras personas, asimilarlos y si es viable incorporarlos a su forma de pensar. Por lo tanto, para este tipo de discurso el eje central es el estudiante, lo cual lleva a reflexionar, si pasa lo mismo en los documentos curriculares de educación física y en qué medida esto afecta positiva o negativamente los demás planteamientos expuestos allí.

Rendón (2010) El pensamiento crítico desarrolla las competencias socioemocionales, se crean según las estructuras mentales del individuo, sus rasgos cognitivos, su capacidad de aprender, de observar y comprender de manera crítica, su voluntad de experimentación, de criterio y toma de decisiones. El pensamiento crítico tiene un propósito, por ejemplo, cuestionar un significado o solucionar un problema, Facione (2007). Lo anterior permite concluir que el pensamiento crítico reflexivo exige un esfuerzo al individuo, para que trabaje en sociedad de manera cooperativa para la solución de un conflicto social o en la defensa de una acusación que le permita llegar a la verdad.

Para Lipman (1998) este tipo de pensamiento es rico conceptualmente, pero además de ello, es coherente, organizado y exploratorio, se caracteriza por que

siempre tiende a alcanzar las metas planteadas. Este tipo de pensamiento cuenta con funciones críticas y creativas que se apoyan y refuerzan mutuamente, siendo a su vez, un pensamiento ingenioso y flexible. La mayoría de los autores asocian pensamiento crítico y racionalidad. Este tipo de pensamiento se caracteriza por manejar y dominar las ideas, revisarlas, evaluarlas, analizar qué es lo que se entiende, que se procesa y que se comunica a través de los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera). Esto quiere decir que aquel que sea capaz de pensar por sí mismo es un pensador crítico.

Sin embargo, para Kuhn y Weinstock (2002), las meta competencias cognitivas son lo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico, seguido de la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa), lo cual tiene implicaciones directas para la enseñanza. Educar desde el pensamiento crítico genera la transformación de comportamientos sociales, debido a que logra otra forma de pensar y de interrelacionarse, lo que a su vez conlleva a otro modo de comportamiento, reduciendo ciertas prácticas sociales que han debilitado el vivir en sociedad.

Díaz y García (2004), hablan de la inserción de la teoría crítica en el ámbito educativo de Argentina y Colombia. En Argentina, La introducción de teorías críticas se da por algunos profesores con militancia política en el peronismo o distintos partidos políticos de “izquierda”, incorporados a la universidad recién a mediados de los años 1970. Esta influencia crítica comienza con fuerza primero en los currículos universitarios, a principios de los noventa, Susana Barco, mantiene una importante reflexión sobre el currículo desde esta perspectiva, crea una línea de trabajo sobre los procesos de diseño e innovación curricular universitario, basándose en metodologías de corte etnográfico y de investigación acción. Feeney (2014)²

Por su parte, en Colombia, basados en la Nueva Constitución Política de 1991, se crean la ley 30 de 1992 (Ley de educación superior) y la ley general de educación de 1994, a partir de las cuales se puede señalar una transformación

²Autora del capítulo 1, Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica, del libro de Díaz, A. y García J. (2004) Desarrollo del currículum en América latina. Experiencia de diez países. Mino y Dávila

curricular importante en el país, se define el nuevo hombre que se debe formar en las instituciones educativas, partiendo de diversos aspectos curriculares señalados en la Ley 30/92, como la fundamentación pedagógica, el desarrollo del pensamiento crítico, las competencias y la evaluación de competencias desde los aprendizajes.

Tras los primeros indicios de la introducción del pensamiento crítico en el campo curricular de la Argentina y de Colombia, se siguen alimentando los cuestionamientos por el uso, los significantes y desde luego el origen de dicho discurso en los documentos curriculares de la educación física de primaria. Nace la preocupación por entender con certeza el sentido de verdad que contiene este pensamiento en el currículo.

Metodología: El análisis del discurso está dirigido a indagar el uso y la significancia que el diseño curricular le da al pensamiento crítico y su posición en relación con los demás discursos que lo componen. En la investigación social, la antropología logró desarrollar técnicas de recolección de datos y de análisis conceptual como lo son el arqueológico y genealógico, Pardo, E (1992).

La investigación busca establecer un camino por los diferentes enunciados que componen el diseño y establecer por medio de los aportes arqueológicos el punto de formulación de cada uno de forma descriptiva, posteriormente desde la genealogía el proceso metodológico será de carácter explicativo, esto permitirá dar respuesta a las diferentes preguntas que surgieron y surgirán al largo de la investigación y explicar e interpretar los diversos cuestionamientos que rodeen la hipótesis.

La investigación se sienta en dos tipos de diseños curriculares (bonaerense y colombiano) por lo cual también se trabajará a partir del método comparativo constante, el cual consta de cuatro etapas: comparación de incidentes, escritura de la teoría, integración de sus categorías y sus propiedades y la delimitación de la teoría. Marradi, A y otros (2007). A partir del muestreo teórico se seleccionan distintos fragmentos de datos que son agrupados en categorías

conceptuales comunes, identificando sus dimensiones se van articulando e integrando.

Se tendrán en cuenta diferentes puntos como: la reconstrucción Analítica del concepto de pensamiento crítico del diseño y posteriormente la interpretación de dichos resultados teórico, la identificación de las categorías y desde qué perspectivas se pueden analizar de los diseños curriculares, los puntos claves en la lectura de los documentos, aclarar los puntos sobre los que se centrará la investigación e identificar realmente qué muestra cada diseño curricular.

Resultados esperados: La investigación pretende por medio de un análisis discursivo entender y encontrar el sentido que los currículos de Educación física de primaria, tanto el bonaerense como el colombiano le dan al pensamiento crítico en la enseñanza y de esta manera lograr identificar el verdadero juicio de valor de dicho discurso, si esta perspectiva realmente tiene una significancia adecuada en cuanto a la fundamentación de la Educación Física.

Lograr Problematizar los discursos que atraviesan el diseño curricular de la Educación física, por medio de la investigación nos permitiría poner en tensión elementos curriculares, que por un lado no podrían estar siendo bien manejados y/o entendidos, o fortalecer los enlaces discursivos que se muestren claros y adecuados en el diseño en pro de una buena enseñanza de la educación física, “de lo que se trata es de llevar adelante una crítica de lo que esos discursos nos dicen. No se trata de un rechazo sino de una crítica, de un análisis de los límites y de la reflexión sobre ellos” Emilliozi V (2011; Pág. 117). Se espera que los resultados de la investigación den pie a espacios de debates y de dialogo sobre el currículo, que permita establecer criterios y parámetros de enseñanza, ya que como afirma Dussel (2010) es un ejercicio que se debe realizar constantemente con los currículos ya que nunca se puede representar todo y de igual manera.

A la par en el proceso de investigación se hará un Estudio comparativo completo de los diseños curriculares de Argentina (provincia de Buenos Aires) y Colombia, donde se identificarán las relaciones epistemológicas, similitudes y diferencias, e influencias teóricas entre los dos currículos.

Bibliografía

- Aisenstein, Á. (2003). "El currículo de educación física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo". *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 145-158
- Bordoli, E. (2009) *Texto curricular y contexto en la gramática escolar El nuevo currículo y el discurso educativo de los '90*, Federación Uruguaya de Magisterio. Profesores de Educación Primaria.
- Dewey, J (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Díaz, A. (1993) Aproximaciones Metodológicas al Diseño Curricular hacia una Propuesta Integral. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, 21, 19-39.
- Díaz, A. y García J. (2004) *Desarrollo del currículum en América latina. Experiencia de diez países*. México: Mino y Dávila.
- Diccionario de la Real Academia Española*. Versión on-line. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>.
- Dussel, I. (2010). "El currículo", en Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo, Programa de Capacitación Multimedial, Argentina, Ministerio de Educación.
- Emiliozzi, V. (2014). *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física*, (Tesis doctoral inédita), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1004/te.1004.pdf>
- Emiliozzi, V. (2016). Gestión de sí y educación del cuerpo en contexto: perspectivas y tensiones de la educación argentina. *Revista de Estudios Pedagógicos*17(1), 299-309. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n1/art19.pdf>
- Ennis, R. (1985): Una base lógica para medir las habilidades de pensamiento crítico. Recuperado de: <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThink>

- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Revista Mesa Redonda*, 1. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Flórez, R. (1998) *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.
- Fonseca, P. (2003) El Diseño Curricular Flexible y Abierto: Una vía de Profesionalización del docente. *Revista de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo*. 1(27). Recuperado de: <http://contextoeducativo.com.ar/2003/3/nota-02.htm>.
- García, F (2004). Evaluating Philosophy for Children. *The journal of philosophy for children*, 17(4), 14-22.
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002): What is epistemological thinking and why does it matter, en Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp 121-144) New York: Erlbaum.
- Lipman, M. (1998): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Marradi, A., N. Archenti, J. Piovani, (2007), *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Emecé.
- Pardo, E. y Valdés (1992) ¿hacia una nueva ciencia genealógica? Reflexiones para una renovación en sus métodos y objetivos. Madrid: Centro de estudios históricos (csic).
- Panqueva (2003) *Una aproximación histórica al concepto de currículo*. Recuperado de: <http://integral.objectis.net/Educacion/SeminarioCurriculoPanqueva/PanquevaAproximacion20historica%20del%20curriculo.doc/view?searchterm=currículo>
- Perkins, D. N. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
- Quintana J (1987) *Diccionario de Raíces griegas del léxico castellano*, Madrid: S.L. – Dykinson.
- Rendón, M. (2010). El desarrollo de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo. *Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y pensamiento*. 12(4), 44-50.

Stenhouse, S. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Recuperado

de:[http://books.google.com/books?](http://books.google.com/books?id=TzGpp8411_AC&pg=PA312&lpg=PA312&dq=STENHOUSE,+S.+1991.+Investigación+y+desarrollo+del+currículo.&source=bl&ots=mUA8iu2edp&sig=BlnbduYnaoXbh6xw558fOpndYKw&hl=en&ei=SG5KSr7nMJmntgfN5ryMC&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1)

[id=TzGpp8411_AC&pg=PA312&lpg=PA312&dq=STENHOUSE,+S.](http://books.google.com/books?id=TzGpp8411_AC&pg=PA312&lpg=PA312&dq=STENHOUSE,+S.+1991.+Investigación+y+desarrollo+del+currículo.&source=bl&ots=mUA8iu2edp&sig=BlnbduYnaoXbh6xw558fOpndYKw&hl=en&ei=SG5KSr7nMJmntgfN5ryMC&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1)

[+1991.+Investigación+y+desarrollo+del+currículo.&source=bl&ots=mUA8iu2edp&sig=](http://books.google.com/books?id=TzGpp8411_AC&pg=PA312&lpg=PA312&dq=STENHOUSE,+S.+1991.+Investigación+y+desarrollo+del+currículo.&source=bl&ots=mUA8iu2edp&sig=BlnbduYnaoXbh6xw558fOpndYKw&hl=en&ei=SG5KSr7nMJmntgfN5ryMC&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1)

[BlnbduYnaoXbh6xw558fOpndYKw&hl=en&ei=SG5KSr7nMJmntgfN5ryMC&sa=X&oi=b](http://books.google.com/books?id=TzGpp8411_AC&pg=PA312&lpg=PA312&dq=STENHOUSE,+S.+1991.+Investigación+y+desarrollo+del+currículo.&source=bl&ots=mUA8iu2edp&sig=BlnbduYnaoXbh6xw558fOpndYKw&hl=en&ei=SG5KSr7nMJmntgfN5ryMC&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1)

[ook_result&ct=result&resnum=1](http://books.google.com/books?id=TzGpp8411_AC&pg=PA312&lpg=PA312&dq=STENHOUSE,+S.+1991.+Investigación+y+desarrollo+del+currículo.&source=bl&ots=mUA8iu2edp&sig=BlnbduYnaoXbh6xw558fOpndYKw&hl=en&ei=SG5KSr7nMJmntgfN5ryMC&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1)

Taba, H. (1991) *Elaboración del currículo, teoría y práctica*. México: Troquel.