

“El Conflicto Epistemológico en la Formación de los Kinesiólogos Chilenos”

“The Epistemological Conflict in the Formation of the Chilean Kinesiologists”

Máximo Escobar Cabello¹, Iván Sánchez Soto²

1. Profesor Auxiliar, Magíster en Kinesiología, Doctor en Educación.

Departamento de Kinesiología, Universidad Católica del Maule.

ORCID 0000-0001-5780-207X

2. Profesor Titular, Magíster en Enseñanza de las Ciencias, Doctor en Enseñanza de las Ciencias.

Departamento de Física, Universidad del Bío-Bío.

ORCID 0000-0002-1564-3397

Título Abreviado: El conflicto en Kinesiología

Información del Artículo

Recepción: 22 de Julio de 2020

Aceptación: 17 de Agosto de 2020

RESUMEN

En la formación inicial de kinesiólogos la renovación metodológica y la evaluación de los procesos no solo involucra dar fe pública y certificada de sujetos profesionales con capacidad para modificar las prácticas tradicionales. Sino que prioritariamente se debe avanzar hacia el logro de competencias compatibles con la autonomía y la responsabilidad social que son simbióticos al pensamiento reflexivo, el cual está íntimamente cohesionado con la posibilidad de dar respuestas a las incertidumbres reales que hoy día comprometen las expresiones de movimiento de los seres humanos. En este contexto, la interacción tanto del paradigma que centra el aprendizaje en el estudiante, como el que sostiene irreductiblemente al objeto de estudio, transitan en un confuso intrínquis que obedece en parte al desarrollo que experimentó la masa crítica de los kinesiólogos formados en disciplinas ajenas. De tal magnitud fue el desapego y las opciones a las cuales se vieron enfrentados los formadores de estos profesionales, que a la fecha pervive un conflicto: ontológico, epistemológico, metodológico latente y cruzado por la influencia de paradigmas hegemónicos. Dependiendo del adecuado manejo meta cognitivo que se dé a la reflexión epistemológica, se podrá argumentar que tales protagonismos fueron capaces de resolver las insuficiencias de las “estructuras estructurantes” con un visionario compromiso social e histórico.

Palabras claves: Epistemología, Kinesiología, Formación profesional.

ABSTRACT

In the initial training of kinesiologists, the methodological renewal and the evaluation of the processes not only involves giving public and certified faith of professional subjects with the capacity to modify traditional practices. Rather, priority must be given to achieving compatible competencies with the autonomy and social responsibility that are symbiotic to the reflective thinking, which is closely cohesive with the possibility of giving answers to the real uncertainties that today compromised the expressions of movement in human beings. In this context, the interaction of both, the paradigm that focuses learning on the student, and the irreducibly supports to the object of study, transits into a confusing intrínquis that is partly due to the development that experienced the critical mass of kinesiologists trained in foreign disciplines. Of such magnitude was the detachment and the options that the trainers of these professionals were faced, that to date a conflict persists: ontological, epistemological and methodological that is latent and crossed by the influence of hegemonic paradigms. Depending on the adequate meta-cognitive management given to epistemological reflection, it can be argued that such protagonisms were able to resolve the insufficiencies of the “structuring structures” with a visionary social and historical commitment.

Key words: Epistemology, Kinesiology, Vocational training.

Introducción

Si se busca una respuesta para las perspectivas epistemológicas que han sido adoptadas por su coherencia, escrutinio o desarrollo en la formación inicial de los profesionales, se puede colegir que el actual perfil de las competencias universales, se concentró y apuntó primordialmente por la consideración del desarrollo social y humano como una preocupación teórica fundamental. Es así que, resulta ineludible subscribirse a la promoción de los conocimientos genéricos, transversales y los contenidos valóricos en la formación¹. Complementariamente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Mundial en su Panorama de la Educación², en conjunto promovieron la preparación de los recursos humanos, la mejora de la capacidad productiva y la calidad del trabajo. Estas últimas, habilidades con referencia a la teoría del capital humano, que impulsa masivamente determinados estilos de reproducción en la realización de las funciones académicas, con la impronta de producir profesionales aptos al nuevo siglo. De este modo, la transferencia de estas políticas recoge orientaciones formativas reguladas por el abierto mercado internacional, indicando con pragmatismo que se necesitan profesionales para desempeñarse sin restricciones en cualquier lugar del mundo, con habilidades de trabajo en equipo, bilingües, con alta flexibilidad para operar técnicamente y con amplias habilidades blandas³. La fuerza con que semejantes propósitos aterrizaron en las diferentes escuelas encargadas de materializarlos, es un tema que aún concita el interés de cualquier lego atento a la evolución de la formación de profesionales.

Sin embargo, en la contraparte convenir que los formadores interesados genuinamente por transformar la realidad, conciliaron estos lineamientos universales con los de que el hombre siempre es un ser inacabado y frente a este desafío develaran en la praxis, una educación que enfrente la realidad⁴. La acción pedagógica realizada en la interacción incierta con los problemas reales, se erigiría como la fuente esencial que se debería llevar a las aulas de la academia. Tal respuesta podrá consolidarse en las renovaciones curriculares de la formación universitaria, solo en la medida que se decida estar en el escenario que hará efectivo el compromiso social de las profesiones⁵.

De este modo las diferencias observadas en las lógicas de construcción de estructuras de conocimiento, en

los contenidos y finalidades educativas, se relacionan con el pensamiento reflexivo crítico que subyace al proceso de formación de personas, por ello, es que cualquier modelo que se declare a la base, sino esta precedido de una aclaración ontológica y epistemológica pertinente a la comunidad en cuestión, pero también, consistentemente a la historia disciplinar en particular, con dificultad podrá reclamar ser el depositario de un enfoque adecuado de su propia realidad, toda vez que al contrario estará adscribiendo irresponsable y cándidamente a un objeto impropio. Lo que recapitula la sentencia de que ningún proceso de formación es neutro⁶.

La falta de resolución en estos principios provocará una dispersión del constructo axial presente en la formación, en este caso de kinesiólogos, configurando una entropía curricular donde el desafío para decidir la naturaleza de los contenidos dependerá de factores más bien anexos. Develar la dificultad generada por la tensión hegemónica es también una propiedad de las competencias académicas, tal ejercicio no sería problema si se pretende formar personas que respondan a este referente amplio y alternativo, cuya cualidad situada induciría al dominio de saberes, conocimientos y actitudes que dieran cuenta de una coherente enunciación epistemológica. El problema es cuando la confusión extravasa la formación y se constituye en una opción metodológica, gremial, además de intolerante y disruptiva.

Así, las nuevas exigencias en la educación superior que se expresan en numerosos documentos gubernamentales y de organismos internacionales especializados en rescatar lo propio, conducen a un inevitable revisión y replanteamiento de los currículos tradicionales¹¹, puesto que es necesario comprender que no solo se trata de una renovación técnico metodológico en sí, sino que apunta a un ordenamiento curricular coherente con la significación epistemológica propia. Con el mismo sentido de urgencia, que demanda el proceso formativo, se hace necesario interpelar la cosmovisión de los docentes en su cultura de enseñanza⁷.

En tanto que aún sería posible observar rasgos de un

¹¹ La Educación en el Siglo XXI. Visión y Acción”, Informe de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, UNESCO (1998)⁹.

modelo profesional ausente de introspección, lo que operaría como una fuerza oculta de la tradición. En la praxis, un docente no puede permitirse ser indiferente ante las consecuencias derivadas de la adopción colegiada del modelo epistemológico que fundamenta su renovación curricular. Al contrario, sería una irresponsabilidad docente eludir la congruencia del discurso entre lo que ese contexto propone y la distancia que hay entre esa propuesta y la realidad pedagógica contingente de la comunidad involucrada⁸.

De tal manera que si la innovación curricular ha definido roles atingentes a determinados escenarios. La pregunta será entonces ¿estamos formando realmente profesionales que en sus desempeños son capaces de demostrar coherencia paradigmática proporcionada por el modelo curricular adoptado? Una respuesta segura sería negativa si se contrasta la matriz previa a la adopción del estándar epistémico propio y en ella no se encuentran los alcances de tal efecto reflexivo.

Ahora bien, si las consecuencias transformadoras proporcionan implícitamente un sentido ético a esas responsabilidades, estamos frente a una demanda de cambios sustantivos, no sólo en la formación inicial, sino que en la totalidad de la comprensión formadora que proyecta un determinado modelo de actuación profesional. Así, un proceso de resistencia curricular no solo es rechazar ante sí un paradigma formativo en sus metodologías, para eso, bastaría con estar atento a reconocer los resultados de los aprendizajes. Por el contrario, renovar un currículo implica determinar si los saberes disciplinares seleccionados, permiten solucionar más y mayores problemas sociales. Es en ese sentido que un nuevo modelo profesional se hace consecuente con su rol social, predeterminado por su propio objeto de estudio y no por un espacio derivado de una concesión hegemónica utilitaria.

Complementariamente los formadores responsables, han de tener en consideración que no es suficiente desplegar las estrategias metodológicas y de evaluación pertinentes para desarrollar las competencias que aseguren un determinado estándar, sobre todo cuando se trata de habilidades de razonamiento profesional, puesto que ellas imponen el pensamiento reflexivo y crítico inherente a las capacidades metacognitivas sustantivas para aprender a tomar decisiones. Ante este escenario, resulta interesante saber hasta qué punto la visión curricular de una determinada profesión está conciencizada de esta responsabilidad.

Por otra parte, la formación universitaria en el área de la salud ha estado alerta a la actualización de los programas, los que a su vez siempre han sido afectados por directrices y corrientes de pensamiento disciplinar, que emergen de las diferentes posturas epistemológicas desde donde se incubaba la reforma, sugiriendo a partir de tales orientaciones las precisiones metodológicas que orientan la elaboración de los perfiles de carrera.

Por tanto, estas circunstancias en las diversas propuestas formativas han enfrentado una variedad de transformaciones, mediante estrategias de actualización, innovación y rediseño curricular que se proponen garantizar la necesaria adecuación a las exigencias y demandas en la oferta educativa. Sin embargo, no es un misterio señalar que el paradigma oficial de construcción de perfiles de egreso, enfrenta conflictos disciplinares que subyacen o están expresados con parcialidad donde se refleja selectivamente lo que está demandado política y técnicamente por el medio. Si bien, en la reproducción se encuentra la pertinencia derivada del contexto hegemónico del modelo salud enfermedad con fuerte arraigo al paradigma biomédico positivista primero y, secundariamente por el paradigma biosicosocial. Conjuntamente con asumir que tales finalidades educativas, replican un modelo del sistema de salud occidental predominante, que es regulado tanto por la organización mundial de la salud (OMS), como por organizaciones afines, en kinesiología, al menos se requiere trabajar con variantes de colonizantes necesarias de integrar.

“En Latinoamérica la formación profesional requiere articular el modelo de práctica profesional con enfoques de las determinantes sociales y políticas en salud y sugiere un cambio en el lenguaje, para elaborar diagnósticos de tal manera que se movilice el desarrollo de políticas y procedimientos adecuados para la apropiada comunicación con el individuo y los otros profesionales en aras de una gestión terapéutica efectiva”¹⁰.

De esta manera al menos para el caso de Chile, se debe atender a que las interacciones con los constructos epistemológicos reconocidos a partir de la perspectiva ontológica de la formación, permiten delimitar sin riesgo, que la práctica de estudiar y trabajar con el movimiento humano, requiere considerar en su itinerario las raíces de la tradición cultivada en el país¹¹.

- Fundamento disciplinar en la formación inicial

Partiendo del fenómeno de estudio atingente para la formación inicial, el cual ontológica y epistemológicamente se podría asumir como la “expresión de movimiento con intencionalidad”¹², y focalizando los problemas centrales de la reflexión epistémica, develados por los tipos de conocimientos atingente, los criterios de verdad, las fuentes documentales originales y, en definitiva, todos los diferentes elementos involucrados en la relación del estudiante de kinesiología que conoce y su objeto de estudio: la función-disfunción del movimiento humano. Es posible aceptar, que la comprensión de la funcionalidad se ubica necesariamente como una dimensión humana, considerada en un repertorio de experiencias culturales, acumuladas en la memoria individual y colectiva a través del tiempo, expresadas en los discursos orales y, escritos de los kinesiólogos⁸.

Sin embargo, simbióticamente convive en la relación de conocimientos involucrados, el siguiente elemento básico: todo acto de conocimiento se realiza en presencia de un dualismo epistemológico como relación sujeto-objeto. En nuestro caso, el estudiante y la expresión de movimiento, dentro de esta concepción la dualidad se acepta como un elemento necesario para el conocimiento, pero donde el sujeto-objeto se presenta como una interacción, es decir, algo es objeto cognoscible (expresión de movimiento), sólo para un sujeto cognoscente (estudiante de kinesiología) pero que está determinado por un contexto funcional.

Asumiendo que la realidad contextual se puede explicar adecuadamente a través de un modelo propio¹³, entonces la dualidad estudiante-expresión de movimiento, se constituye por medio de elementos coherentes, representados en las posibilidades que se configuran en una interpretación que entrega los argumentos suficientes para una conceptualización que le otorga la autonomía a la expresión epistemológica.

- Fundamento en la actuación profesional

Ahora bien, como factores prácticos derivados del fenómeno de estudio se conforman situaciones cotidianas para la praxis profesional, en general es atendible considerar que la restricción física de movilidad, por efecto de una disfunción se puede provocar en cualquier momento del ciclo vital. En este sentido, cual-

quier persona es subsidiaria potencial de disfunción que afecta la decisión como acto fundamental de la existencia. No obstante, que aún en un cuerpo carente de movilidad permanece presente siempre la voluntad de ser libre en su actuar¹⁴. Así el kinesiólogo ante esta realidad visualizará como parte ineludible de su ejercicio la superación de estas limitaciones¹⁵, puesto que deberá interactuar profesionalmente para comprender y constatar, que es posible inclusive en condiciones límite, establecer márgenes de maniobra susceptibles de una posibilidad acorde al contexto funcional¹². Declarada la pertinencia epistémica indivisible de lo disciplinar en lo profesional, amerita conocer el problema práctico de la formación, dado que por un lado se enfrenta la mutación de los procesos de aprendizaje centrados en el profesor por los de aquellos que se concentran en el estudiante y críticamente en la evolución estructural de los paradigmas del ejercicio profesional que ponen en evidencia el carácter contradictorio, tradicional y reproductivo del kinesiólogo-fisioterapeuta, respecto del modelo que pone atención a la transformación social que se empiezan a incubar crecientemente en la profesión¹⁶.

Es muy atendible que en Kinesiología exista una controversia compuesta de un primer orden, el cual radica en la definición específica del objeto de estudio, “el qué disciplinar”, cuyas estructuras de pensamiento provienen de modelos biológicos, mecánicos o sicosociales, tributarios del pensamiento científico. Mientras que tal definición invariablemente conducirá al segundo orden general, “el para qué”, cuya derivada establece cómo enseñar la profesión lo cual es mucho más vinculante con una determinada reflexión profesional. No obstante, es razonable discutir si la permanencia a la deriva de esta definición, contribuye a la consolidación de objetivos estratégicos de la profesión toda vez que no son pocos los errores forzados del último tiempo cuya base radica en la indefinición del constructo disciplinar^{17,18}.

Según los antecedentes expuestos, se pretende develar por medio de los significados en voces de formadores de profesionales kinesiólogos, la importancia que ellos atribuyen a los procesos de formación, la relevancia que tiene disponer de un marco referencial propio de la disciplina, y conjuntamente teniendo en cuenta la base epistemológica que a su juicio respalda los respectivos programas de Kinesiología, la pertinencia de visualizar la posibilidad de una determinada forma de aprendizaje del razonamiento profesional.

Métodos

Para la ejecución del estudio, se utilizó la metodología cualitativa¹⁹, materializada en la Teoría Fundamentada²⁰. Así, se pudieron construir los significados atribuidos a la comprensión de los acontecimientos desde la perspectiva de los sujetos que los viven y experimentan, de esta manera inductivamente se alcanzó un modelo conceptual de relaciones entre los fenómenos, sobre el que los participantes reflejaron su realidad social²¹.

- Participantes

Fueron convocados dada su condición, diez formadores de kinesiólogos, pertenecientes a nueve escuelas acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación³, todos con más de 5 años de experiencia académica y profesional que aceptaron participar en entrevistas abiertas en profundidad²². Para ello recapitulaban sus vivencias y las implicancias de haber interactuado en algún momento de la historia con la instalación de los aspectos epistemológicos en la formación de Kinesiólogos.

Los participantes se incorporaron mediante un muestreo teórico, razonado de amplia variación, con criterios definidos de acuerdo a los propósitos del estudio. De ellos, siete pertenecían a universidades adheridas al consejo de rectores de universidades chilenas (CRUCH) y tres a universidades privadas asociadas al grupo tras-

nacional Laureate Education Inc. Solo una fue mujer, con una edad promedio de 51,3 y desviación estándar de 6,5 años (Tabla 1).

Los criterios seleccionaron a formadores que se hubiesen desempeñado en cargos de dirección administrativo-gremial, o de liderazgo académico, con directa incidencia documentada en la formación de pares, dónde se evidenciara formalmente el haber participado activamente al menos en una reforma curricular.

- Técnicas de Recogida de Información

Las entrevistas se realizaron en sus escuelas, en salas tutoriales, en domicilios u oficinas adecuadas de las universidades visitadas por el mismo investigador, habiendo expuesto todas las condiciones de garantía y de autorización para el manejo de la información, previamente por comunicación directa con el entrevistado. A todos los que aceptaron ser entrevistados se les envió un correo con la carta de invitación, el proyecto de investigación y una copia del consentimiento informado. La totalidad de las entrevistas fueron grabados con un equipo de audio ICD-BX 140 SONY®. Adicionalmente se registraron notas de campo que complementaron las entrevistas. Los datos recolectados se obtuvieron a partir de un guión que fue construido usando los análisis teóricos y empíricos del tema, validado mediante la técnica juicio de expertos (1 Doctor en Educación; 1 Magíster en Kinesiología; 1 Doctor en Filosofía). Los

Tabla 1: Formadores de Kinesiólogos en Chile.

ID	Edad	Docencia/Productividad	Origen/Trabajo	Grado	Jerarquía	Roles
FK1♂	59	40 años/ Publicaciones: 1 Libro – Revistas ISI - Revistas Scielo	U5 / U1	Magíster y Doctor	Adjunto	Vicerrector, Decano, Director Académico de Programa Post grado
FK2♀	62	45 años / Publicaciones: 1 Libro – Revistas CE	U2 / U6	Magíster y Doctor	Titular	Decano, Director de Escuela
FK3♂	55	30 años / Publicaciones: Revistas Scielo – Revistas Scopus	U5 / U2	Magíster	Adjunto	Director Departamento
FK4♂	53	20 años/Publicaciones: Revistas Scielo – Revistas CE	U5 / U2	Magíster	Auxiliar	Secretario Académico
FK5♂	53	30 años / Publicaciones: Revistas ISI – Revistas Scielo – Revistas CE	U5 / U2	Magíster y Doctor	Auxiliar	Director de Escuela
FK6♂	50	20 años/ Publicaciones: Revistas Scielo – Revistas CE	U1 / U6	Magíster	Auxiliar	Director de Escuela
FK7♂	45	10 años/ Publicaciones: Revistas Scielo	U6 / U6	Magíster	Auxiliar	Director de Escuela
FK8♂	48	20 años/ Publicaciones: Revistas Scielo	U4 / U3	Magíster	Auxiliar	Director de Escuela
FK9♂	48	8 años/ Publicaciones: Revistas ISI – Revistas Scielo	U1 / U3	Magíster©	Auxiliar	Director de Escuela
FK10♂	40	8 años / Publicaciones: Revistas ISI – Revistas Scielo – Revistas CE	U1 / U1	Magíster y Doctor©	Auxiliar	Coordinador Comité Curricular

Abreviaciones: **FK**: Formador de Kinesiólogos; **U1**: Universidad tradicional confesional regional; **U2**: Universidad tradicional pública; **U3**: Universidad tradicional laica; **U4**: Universidad tradicional pública regional; **U5**: Universidad tradicional confesional; **U6**: Universidad privada.

ámbitos abordados incorporaron las actividades formativas universitarias, su estructura incluyó temas, que luego se formularon en preguntas de aproximación y subtemas: antecedentes personales, conceptos marcos epistemológicos de la kinesiología, efectos de las corrientes de pensamiento en la renovación metodológica y la evaluación, significado construido en relación a la renovación curricular, modalidades de formación activa y tradicional, aspectos específicos de la disciplina, procesos involucrados en el aprendizaje y el uso del razonamiento para la toma de decisiones. En ningún caso, se limitó la extensión de las intervenciones buscando agotar las posiciones. Con el propósito de optimizar la validez de los datos, se ofreció una presentación formal de los resultados una vez terminada la fase de análisis.

- Método de Análisis de Información

Se utilizó el método de codificación abierta y axial cuyo propósito fue identificar las posibles relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías y visibilizar cómo se entrecruzan en cuanto a sus propiedades y dimensiones²⁰. Esto permite condensar los códigos descriptivos, asegurando que las bases de la codificación se revisen continuamente a partir del método de comparación constante hasta la saturación, para resguardar su validez y confiabilidad²¹. Complementariamente los análisis fueron reforzados por el software Atlas.ti® 7 versión para sistema operativo Macintosh® (MAC). Frente a interrogantes emergentes los convocados fueron consultados por teléfono o correo electrónico.

- Resguardos Éticos

Se aseguró mediante la respectiva autorización personal de cada entrevistado, firma del consentimiento informado y exhibición del Acta N° 132/2018 del Comité de Ética Científica de la Universidad Católica del Maule.

Resultados

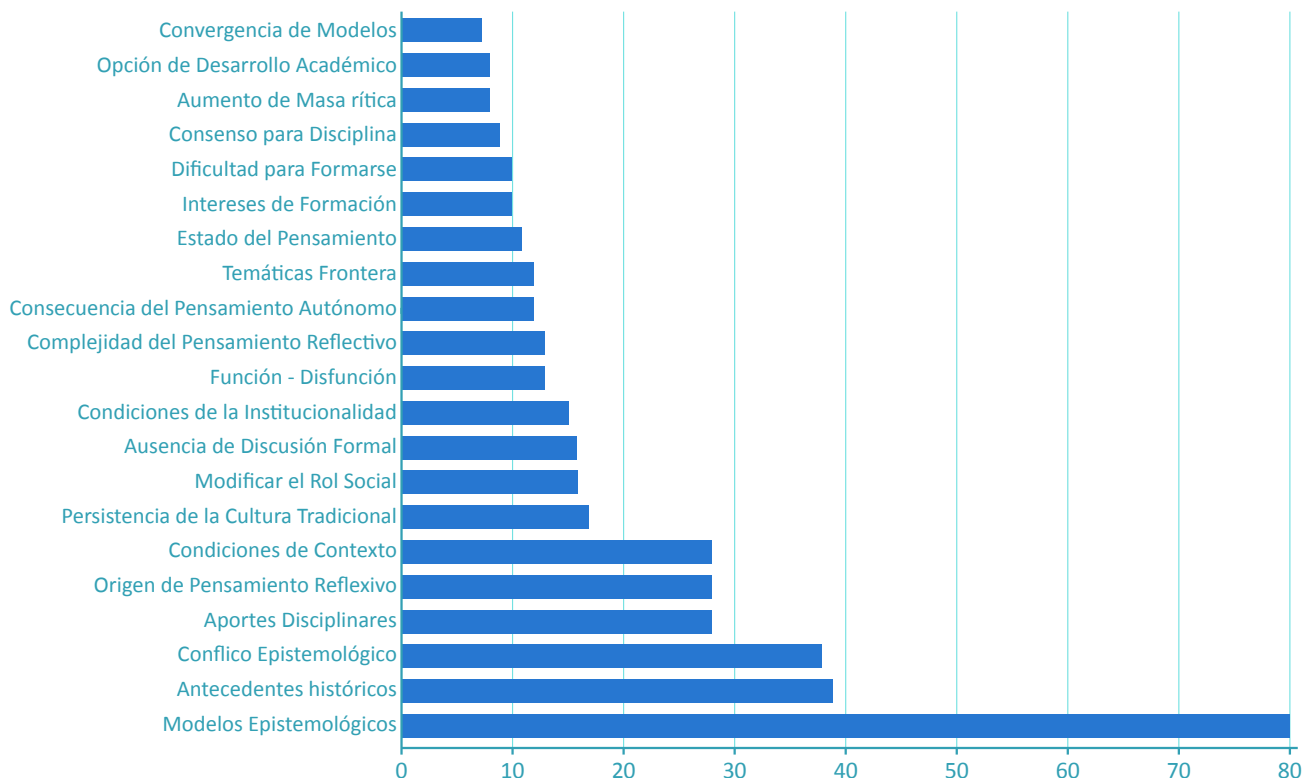
Para establecer las corrientes paradigmáticas que según los formadores de kinesiólogos inciden en la renovación metodológica y la evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional, se transcribieron la totalidad de las entrevistas con el propósito de codificar los textos.

Inicialmente se obtuvo un total de 87 códigos (Figura 1), que fueron integrados y reducidos a 21 categorías (Figura 2) para comprender las temáticas generadas a partir de las entrevistas, cuyos significados involucran la concepción de las bases para la formación inicial de kinesiólogos. Las categorías que emergieron de los formadores en los resultados finales de esta investigación corresponden al análisis relacional de dos modelos conceptuales producto de las codificaciones abiertas las que en conjunto con las codificaciones axiales, forman parte de un estudio más extenso de tesis doctoral. Cabe destacar el interés que desplegó la temática abordada, agradeciendo el carácter estratégico de la información.

Figura 1: Frecuencia de los códigos de los formadores de kinesiólogos. Atlas.ti®.



Figura 2: Reducción de las categorías de los formadores de kinesiólogos.



La reducción de las categorías de la codificación abierta que emergieron de las entrevistas cuyo significado viene a poner en el contexto de análisis la decisión de repensar la formación inicial, involucran el debate de los modelos epistemológicos predominantes y la incorporación de los antecedentes históricos que han construido las posturas de los líderes respecto de las consecuencias que derivan de la masa crítica, dado el origen de un pensamiento reflexivo propio que a juicio de los entrevistados tendrá consecuencias en la autonomía de estos profesionales.

En sus componentes los formadores de kinesiólogos relatan que las corrientes de pensamiento han logrado sentar las bases para repensar la formación dado que el modelo formativo en kinesiólogía enfrenta un conflicto epistemológico gatillado en parte por la incorporación del paradigma de aprendizaje centrado en el estudiante, cuyo arribo trae consigo la era del conocimiento avalado por el desarrollo tecnológico de la informática y la computación que imponen la necesidad de reflexionar el qué hacer según el enfoque ontológico de la disciplina. En general declaran que es necesario plantear y resolver los dilemas derivados del compromiso histórico que tiene la actividad profesional en la transformación de la sociedad desvelando la urgencia de la responsabilidad social, la sustentabilidad y la diversidad.

En este contexto adaptarse al cambio con la incorporación adecuada de las estrategias metodológicas acti-

vas pueden presentarse como una oportunidad para la formación de profesionales conscientes de las demandas humanitarias por la sobrevivencia del planeta, pero fundamentalmente para que en educación se eliminen sistemas punitivos, de control jerárquico ajenos a los contextos y las incertidumbres que impone la realidad.

Los formadores sostienen que el aumento de la masa crítica en kinesiólogía ha sido a través del desarrollo académico que ha provocado el fortalecimiento de los posgrados, sin embargo, a su vez ha traído con ello el conflicto epistemológico que generan los diferentes arraigos en que se han originado los perfeccionamientos. Así algunos líderes mantienen tendencias de la tradición que asocian la profesión con un rol colaborativo y dependiente de un modelo hegemónico. Mientras que otros se perfilan en la oportunidad resistente de una conceptualización ontológica y epistemológica propia que además se concibe como una corriente de pensamiento socio-crítico capaz de transformar la kinesiólogía en Chile.

Los formadores piensan que de alguna manera el conflicto ha dado origen a mayores niveles de reflexión, desplazando el mucho tiempo en que hubo ausencia de discusiones formales referidas a la disciplina, debido al predominio de una cultura tradicional que frente al conflicto optaba por la convergencia y reducía el tono del problema.

Tabla 2. Citas textuales extraídas de los líderes que sintetizan la metacategoría: **Repensar la Formación Inicial.**

Número	Cita textual
Cita 1	“Bueno aquí lo que tendría que hacer es partir por profundizar y abrirme a mirar [...] Tengo que abrirme a mirar de manera distinta, de construir todo lo construido, dejarlo ahí en el baúl de los recuerdos y chao, no más y sin prejuicios y abiertamente y todo empezar a construir así de cero, de la nada” FK2, mujer. U pública, 9:631C.
Cita 2	“O sea en realidad mi generación no partió en la facultad de medicina, nos tocó al final cuando nos íbamos a titular, nos tocó el cambio para medicina. Ese cambio venía provocado principalmente por decisiones de fondo, teóricas y epistemológicas básicamente, de que no teníamos nada que hacer en educación, que éramos profesionales de la salud y nuestro camino natural era medicina” FK2, mujer 9:16
Cita 3	[...] “Y nosotros no queremos eso y queremos uno más asumiendo que ese sujeto nos puede dar la mirada de las Ciencias Sociales, porque el riesgo que yo veo en esta visión es que ese positivismo se transforme en una cuestión tan estricta que al final estemos viendo si el sujeto es capaz de reconocer solo los aspectos moleculares, pero no se preocupó como se llamaba el paciente... Eso tiene riesgos” FK2, mujer 5:84
Cita 4	“No había vuelta atrás y nosotros ya habíamos declarado después de la licenciatura, inclusive ya estando bastante avanzado [...] estoy hablando de la década del 90 [...] ya habíamos declarado que nuestro desarrollo como profesión de kinesiólogo, no iba a ser por la vía clínica, iba a ser por la vía académica, nosotros íbamos a forzar nuestra formación y nuestro desarrollo hacia la consecución de los grados, licenciatura, magíster y doctorado”. FK1, hombre. 8:36
Cita 5	[...] “Ciencias Básicas dice, nosotros vamos a presentar la licenciatura en kinesología porque solo dependería no cierto, de que la universidad la presente [...] pero hasta ese momento, yo sigo insistiendo de que si uno toma las primeras justificaciones de los currículos no hay una justificación del punto de vista de las ciencias del movimiento humano, es una justificación respecto de que todo profesional de las ciencias de la salud requiere formación científica y por lo tanto esta debe ser del más alto nivel asegurado como por ejemplo el nivel de licenciatura, eso es” FK1, hombre 8:14
Cita 6	“Hay que avanzar hacia una concepción bastante más avanzada que eso y ahí yo creo que todavía nos falta hincar el diente, permitarnos explorar situaciones que son más de índole interpretativa, por lo menos y ojalá de índole crítica. Entonces si nosotros estamos todavía aquí en este paradigma positivista, racional-técnico y en este mundo determinista, buscando la objetividad, la verdad y creyendo que lo único científico, es la ciencia, el objetivo pucha, nos vamos a morir ahí” FK2, mujer 9:136
Cita 7	“lo vamos a colocar así ya, los problemas definen los métodos para poderlos resolver y estos pueden tener distintas características y yo no me amarro a que solo tiene que ser cuantitativo la mirada cuantitativa [...], la complejidad del movimiento también tiene exactamente los mismos modos de resolverse porque depende de los niveles donde tú lo estás circunscribiendo. Si el movimiento del cual yo me quiero ocupar es a nivel de segmentos, me refiero de moviidades segmentarias que es la más básica eso es “cuanti” eso es medir un ángulo, es medir relaciones de un segmento con otro es básico ya, pero si lo quiero colocar el mismo movimiento, pero en el nivel de la intencionalidad de ese movimiento entonces estoy hablando a nivel conductual y psicológico eso es complejo”. FK1, hombre 8:112
Cita 8	“podría tener 3 pacientes con la misma patología, una misma etiología o una misma causa de esa disfunción del movimiento, pero perfiles motores y de función totalmente y perfectamente distintos en contextos funcionales distintos [...] tal vez no sean homogéneos necesariamente en base al movimiento [...] quizás en base a la etiología son homogéneos, pero no es nuestro objeto de estudio” FK10, hombre 1:43
Cita 9	“tú tienes un problema serio, tu confundes a lo que define a los kinesiólogos son los métodos cuando en realidad los métodos están al servicio del problema de investigación científica real requiere métodos adecuados y si se requieren métodos cualitativos serán cualitativos y si se requieren métodos cuantitativos serán cuantitativos, y si requieren una mezcla serán una mezcla” FK1, hombre 8:95
Cita 10	“Creo que la academia tiene mucho que decir y quizás en este tiempo no lo ha dicho. Sabe de muchas problemáticas, conoce de muchas miradas a nivel mundial y que están muchas veces en la línea de ser muy interesantes para replicar acá, pero faltan momentos de conversación y de discusión entre todos” FK6, hombre 2:29
Cita 11	“los profesores más antiguos, siempre existe esta dificultad, pero no solamente ahora pensándolo bien en los profesores antiguos, sino también del profesor nuevo, joven, que quiere de alguna u otra forma, demostrar, el demostrar que sabe” FK7, hombre 4:36
Cita 12	“significaba colocarse en un contexto de una mirada científica de tu hacer y como eran sujetos que ya tenían carrera profesional realizada, tres, cuatro, cinco años, entonces esa racionalidad los hizo mirar sus formas de actuar que podía ser con una justificación más profunda, quizá la misma, pero justificarla más profundamente y porque digo eso, porque uno podría connotar y me acuerdo de haberlo connotado más de alguna vez” FK3, hombre 8:45
Cita 13	“Abrir una vertiente, entramos desde la kinesología a lo que siempre había sido o había sido su razón de ser que era la persona y todas sus condicionantes, de contexto, de entorno, de todo tipo, familiar, social, de movimiento, de funcionalidad, de corporalidad, ósea todos aspectos que tiene que ver con aspectos de la persona pero también con aspectos comunitarios y yo creo que todos los aspectos de la salud comunitaria y el kinesiólogo inserto en esa problemática social, comunitaria, a mi modo de ver, es el profesional fundamental” FK7, hombre 9:130
Cita 14	“al menos yo desde mi vivencia en el pregrado que si bien eh, no existían acciones propias donde uno dijera ya esto es razonamiento, así tienes que pensar o así abordarlo, hacen falta instancias que tiendan a eso, que le enseñen al estudiante que existe una realidad, que existe un contexto [...] se tiene que tener un modelo en la cabeza de pensamiento que trate de abarcar todas las aristas que pudiesen aparecer en el camino” FK4, hombre 2:22

Algunos líderes consideran que el conflicto se encuentra invisibilizado por las creencias formativas que tiene el medio profesional, muchas veces obsecuente dadas las realidades materiales que deben enfrentar en sus respectivas actuaciones las cuales son dependientes de las relaciones de producción que experimentan con referencia a un sistema estructurado y definitivamente sostenido por un modelo dominante. En tal caso, se confunde la especificidad del objeto de estudio propio pasando a ser un accesorio donde los desempeños están contruidos para la manutención del sistema imperante.

Otros formadores se rebelan contra esta realidad y proponen la profundización del pensamiento autónomo que prioriza el aprendizaje del razonamiento y los consensos disciplinares con el propósito de establecer

principios operativos sostenidos por estados de reflexión que expongan sin restricciones los modelos de pensamiento fundamentados en la función y la disfunción. Argumentan que, si el punto de partida es la expresión de movimiento con sentido, todos los campos de estudio referidos a la discapacidad solo se presentan como unos antecedentes de múltiples sentidos que adoptan la búsqueda de la causalidad de la disfunción, dado que en ello se reconoce una complementariedad multifactorial externa y de amplia motivación interna.

De esta manera el método de razonamiento requerido deja de ser lineal, o de causa efecto, ya que se trata de un fenómeno dinámico cuyo epicentro es la posibilidad de comprender la subjetividad que el usuario nos transfiere en referencia al significado que representa su

Tabla 3. Citas textuales extraídas de los líderes que sintetizan la metacategoría: **Reeducar la Actuación Profesional.**

Número	Cita textual
Cita 15	“Entonces ese perfil profesional era técnico ya era...técnico porque la racionalidad era saber bien eso [...] porque el nivel de la decisión de cómo debe intervenir no le corresponde a él...le corresponde al médico [...] Si uno toma el código sanitario dice claro...trabaja bajo diagnóstico indicado por el médico. Eso demuestra que hay una racionalidad detrás que yo médico requiero colaboradores técnicos, no requiero una persona que me venga a decir no, no, ...yo soy el que decide” FK1, hombre 8:35
Cita 16	“Ordenamiento de las metodologías para poder llegar al producto que nosotros queremos, que el estudiante tome una decisión clínica basada en un modelo de razonamiento” FK4, hombre 10:15
Cita 17	“Pero si ustedes tienen que entender que estos procesos, no son de un día para otro [...], si el estudiante tiene que acostumbrarse, si el estudiante tiene que saber que depende del contexto de la prueba [...], pero ahora tiene que integrar, a través de un caso clínico, eso va a costar, o sea no es de un día para el otro” FK8, hombre 4:34
Cita 18	“entonces yo creo que, yo creo por lo menos como yo lo viví, se dio porque se tenía que dar, se dio porque había una corriente nacional y en las escuelas de kine también lo pedían a gritos modificar los currículos y eso implicaba de todo, modificar las capacidades docentes, las metodologías, sistemas de evaluación y eso ya viviendo los procesos (lo he vivido en dos partes, en dos escuelas), es muy enriquecedor” FK3, hombre 6:16
Cita 19	“El estudiante también tiene una poca capacidad, o sea a sufrir su frustración, o sea igual es complejo, por eso te digo yo, no es solamente el contexto de que yo pueda enseñarle a través de metodologías activas [...] el mayor porcentaje de problemas de salud mental, en un estudio que se hizo el año pasado, por lo tanto, el estudiante el que tenemos hoy día, se queja de estrés, que hace mucho, que etc” FK9, hombre 4:55
Cita 20	“En las dos instituciones donde estado ese aporte con apoyo metodológico para la enseñanza prácticamente ha sido nulo, cuando lo hubo fue más bien teórico y descontextualizado, yo creo que las instituciones en ese momento y en la que estoy ahora aún todavía, no han tenido mucho que ofrecer, no sé si ha sido porque no son capaces, no sé si porque no ha sido prioridad, pero no han tenido mucho que ofrecer para apoyarlo metodológicamente en sus prácticas docentes” FK3, hombre 6:20
Cita 21	Y porque no en competencias totales...yo decía con énfasis simplemente por una cuestión, mi argumento era simplemente práctico o dogmático. Énfasis en competencia porque se refería a competencias profesionales, mejorar las competencias profesionales y estructurar los currículos, ya...criticados como funcionalistas, reduccionistas todo lo que tenía que ver con lo que se le daba a la competencia” FK1, hombre 8:58
Cita 22	“Y eso fue constatación de una realidad que hasta ahora al día de hoy está demostrada. Las mayores resistencias a los currículos basados en competencias no son profesionales, sino que en ciencias básicas o formales, en fundamentos en educación, la línea de fundamentos y en ciencias la línea de ciencias básicas” FK5, hombre 8:60
Cita 23	“un profesor que es de mi magister de educación, que venía de una universidad... de Suecia, y me decía que es sin vuelta atrás, pero el modelo en sí, de competencia, está siendo cuestionado, yo creo que también tiene que ver con el amor, hacia la universidad, o de esos profesores antiguos, al amor que tenían a la universidad filosófica, de la universidad pensante, no para formar individuos, para el trabajo...” FK8, hombre 4:31
Cita 24	“APTA establece temas que están al servicio del movimiento y hay una mirada inercial a pesar de que tiene un paradigma salud enfermedad predominante y la clasificación internacional de funcionalidad permite hacer un análisis de que es la función, establece la función como centro, viendo las capacidades, viendo las limitaciones las progresiones asociadas a un sujeto, pero yo creo que la principal debilidad que pueden tener esos modelos es que son pre-establecidos” FK10, hombre 1:8
Cita 25	“existe en el discurso, pero tu empiezas a indagar un poco más allá cómo se hace esto y ahí tú te vas dando cuenta que al final siempre se cae a lo tradicional, por más que a veces el discurso se declare crítico por ejemplo”. FK8, hombre 9:121
Cita 26	“porque uno se pregunta si hay requisitos para poder iniciar un proceso de razonamiento, si hay un mínimo que un estudiante debería tener para poder establecer un razonamiento, claro se debían manejar ciertos elementos de lógica, elementos de filosofía, elementos que en su enseñanza media no los tienen, nosotros tenemos muchos estudiantes que incluso son de colegios técnico profesionales, entonces claramente hay que usar un año en el aspecto de pensar, no es el concepto de enseñar a pensar, sino el de estimular a pensar y luego después de este estimular a pensar, hablar de un modelo de razonamiento y esta forma de tomar decisiones” FK10, hombre 1:19
Cita 27	“Yo creo que en kinesiología daba el pie para efectivamente reflexionar sobre lo que queríamos ser porque ya se había metido el bicho de que no era lo que estábamos formando y había que transformarlo en algo conceptual, curricular formal” FK9, hombre 8:75
Cita 28	“Como digo, distintas metodologías como el aprendizaje basado en proyectos para generar una respuesta quizá a un diagnóstico situacional, el aprendizaje + servicio que también puede dar respuesta a una problemática que esté situada en una comunidad” FK10, hombre 2:34
Cita 29	“Yo creo que tenemos que tener formación en esto y ese modelo te permite tomar decisiones y esa es una forma de empezar a tener que tomar decisiones. Porque tu no le puedes decir al cabro que tome decisiones en base a lo que vió en anatomía” FK4, hombre 10:29
Cita 30	“Yo creo que nosotros nos formamos en el carácter de autonomía como es en otras partes del mundo, no es que sea de primera consulta es que es una profesión autónoma, que sea capaz de tomar sus propias decisiones y eso yo creo que en muchos de nosotros esa semilla ya se sembró” FK5, hombre 10:6

individualidad. Es por esto que la estrategia es iterativa dado su carácter integral, pasando a ser una interacción cuya causalidad mutable reside en la determinación permanente de la dinámica funcional. Estos líderes establecen que, siendo las interacciones dinámicas permanentes, carece de sentido una construcción estática de la realidad y mucho menos clasificable o categorizable por medio de códigos espurios que ocultan encriptada en un criterio hegemónico, la problemática de un ser humano que se expresa a través del movimiento.

A su vez, las categorías que emergen de los líderes en los resultados de esta investigación corresponden al análisis relacional de dos modelos conceptuales producto de la codificación axial. Cabe destacar el interés que desplegó

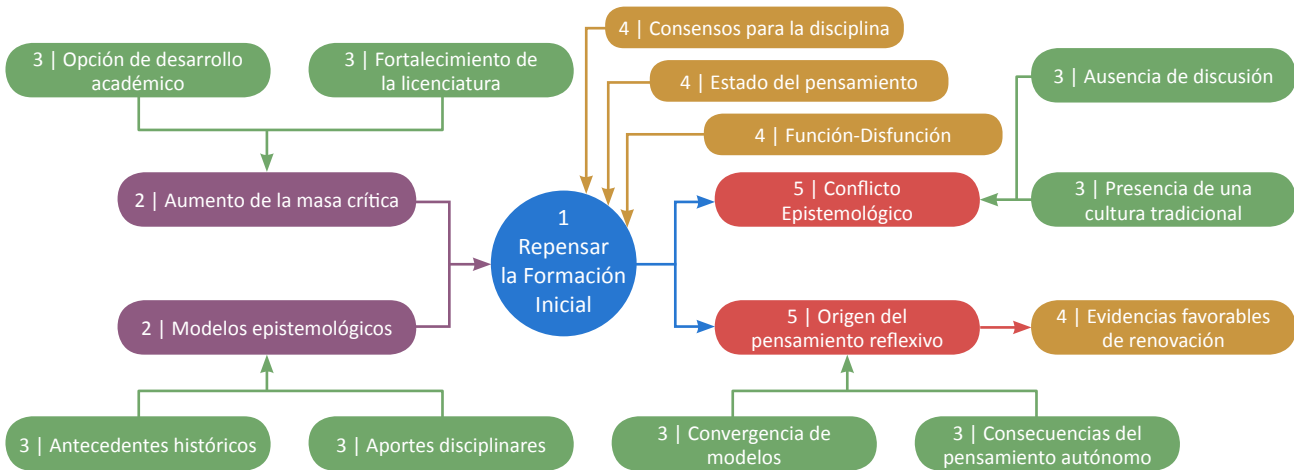
la temática abordada, agradeciendo el carácter estratégico de la información. A continuación, se presentan las categorías construidas en dos ejes de análisis.

- Primer Fenómeno: Repensar La Formación Inicial (RFI)

Como causas de RFI se pueden constatar dos condiciones, la primera que se deriva del aumento de la masa crítica que permite la pertinencia de una forma particular de entender los fenómenos principalmente vinculada con la academia y sus factores intervinientes “*opciones de desarrollo académicos y fortalecimiento de la licenciatura*” y la segunda que radica en la incorporación a la discusión de los modelos epistemológicos que como

Figura 3. Modelo I de codificación axial: Repensar la Formación Inicial.

6 | Efectos de las Corrientes de Pensamiento en Kinesiología



1: Fenómeno; 2: Condiciones causales; 3: Factores intervinientes; 4: Estrategia de acción/reacción; 5: Consecuencia; 6: Contexto

consecuencia fundamentan de manera más equilibrada y sólida el bienestar, la calidad de vida y la funcionalidad con “*antecedentes históricos y aportes disciplinares*” respectivamente, lo que en consecuencia permite establecer que RFI es una necesidad histórica y disciplinar de una profesión conminada a replantearse su rol social a partir de los mayores niveles de formación alcanzados y de su auto reflexión epistemológica (cita 1, Tabla 2), se puede constatar que es una etapa de acercamiento a los cuestionamientos ontológicos en que muchos de los integrantes del núcleo crítico se ven enfrentados a sus propias creencias y convicciones paradigmáticas, obtenidos en principio en sus distintas formaciones, pero que al contrastar sus argumentos con el objeto de estudio propio visualizan espacios de pensamiento que pueden generar conflictos y que requiere de una cantidad mínima de coherencia para modelar y resolver estos nudos problemáticos (Figura 3).

Los antecedentes históricos reflejan un dilema teórico que es el hecho de haber nacido como profesión en una Facultad de Educación, razón que a juicio de un sector de kinesiólogos restringía la posibilidad de mayores niveles de científicidad (cita 2, Tabla 2). Como consecuencia, a poco tiempo de su creación en votación dividida otros kinesiólogos decidían su traslado a la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Si bien se podría señalar que este fue un argumento administrativo, pragmático y definitivo, los aportes disciplinares nunca dejaron de mantenerse activos en el propósito de desarrollar la teoría de un objeto de estudio propio (cita 3, Tabla 2). En el derrotero de constituirse en una profesión paramédica con limitadas opciones de desarrollo académico, en rigor nunca se abandonó la posibilidad de hacer un camino independiente.

Es así que la opción de desarrollo académico se constituyó en una decisión de carácter estratégico junto con emular las exigencias que las instituciones de formación imponían a sus respectivas comunidades de docentes para consolidar los aportes disciplinares (cita 4, Tabla 2). A pesar de que tal determinación en ocasiones volvió a ser nuevamente pragmática, dado que importaba más el desarrollo administrativo y si bien estos objetivos fueron transversales a todas las profesiones de la salud por una necesidad de formación científica, su materialización consolidada en la tesis de grado que reponía la condición del carácter universitario a la profesión y anulaba los efectos de la medida arbitraria de la dictadura que redujo a doce las profesiones. Es en este contexto, que se instaura el fortalecimiento de la licenciatura como una justificación epistémica y de crecimiento orgánico (cita 5, Tabla 2).

De esta manera se desagregan estrategias de interacción que involucran el estado del pensamiento kinesiológico que comienza a posicionarse en el discurso (cita 6, Tabla 2), privilegiando la tendencia cada vez más concreta hacia la coexistencia de modelos, pasando de un atrincherado enfoque de irreductibles posiciones a un consenso que constituye el estudio integral del fenómeno del movimiento humano (cita 7, Tabla 2), el cual como constructo reconoce estados dinámicos de funciones orgánicas o psicológicas, que debutan como disfunciones básicas desde la expresión individual y sistémica del movimiento humano (cita 8, Tabla 2).

Las consecuencias de RFI declaradas por los formadores implican el reconocimiento explícito de un conflicto epistemológico a raíz de la integración de los diferentes procesos de formación de postgrado (cita 9, Tabla 2)

que, en buena parte de ellos imponen una estructura de pensamiento habituado a la cultura disciplinar de base. Tales improntas son asumidas como verdaderas creencias que se explican principalmente por la ausencia de discusión formal (cita 10, Tabla 2) sobre productos concretos que expongan clara y sostenidamente la persistencia de una cultura tradicional (cita 11, Tabla 2), la cual está dada por una resistencia multifactorial que no solo se manifiesta desde lo metodológico ya que con frecuencia las raíces epistemológicas no necesariamente son reconocidas en tanto habitan como parte integrada a los métodos.

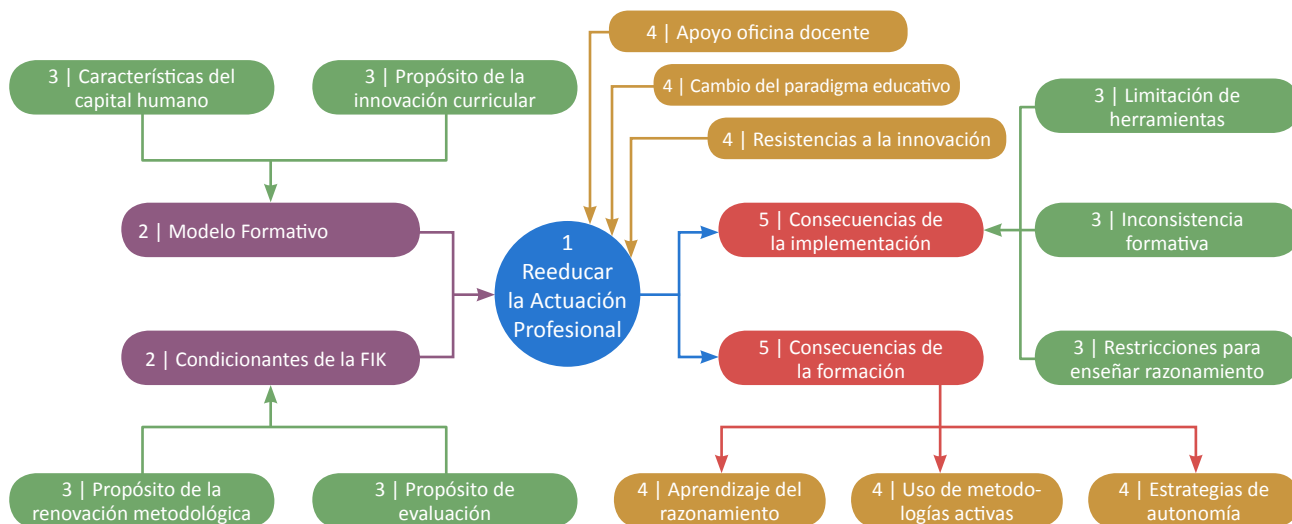
Sin embargo, en el otro extremo las consecuencias de RFI estimula la emergencia del pensamiento reflexivo (cita 12, Tabla 2) puesto que ningún kinesiólogo en realidad se forma en su objeto de estudio dado que desde el inicio debe abandonar su base disciplinar para avanzar en su formación. Tal vez este ejercicio controversial es el que genera un mayor nivel de diálogo que como resultado podría aumentar la convergencia de los modelos en kinesiólogía (cita 13, Tabla 2) lo cierto es que los formadores reconocen un piso de pensamiento reflexivo insuficiente aún para dar cuenta de una sola mirada epistemológica al interior de la kinesiólogía (cita 14, Tabla 2). Esta última situación pone en evidencia las restricciones que existen para enseñar un razonamiento profesional toda vez que conviven kinesiólogos formadores que se desempeñan en matrices curriculares vigentes que desarrollan su docencia indistintamente desde la tradición, la reproducción o de la transformación.

- Segundo Fenómeno: Reeducar la Actuación Profesional (RAP)

La necesidad de RAP proviene de las condicionantes que la formación inicial de kinesiólogos asociadas con el proceso de innovación curricular promovido por las organizaciones gremiales internacionales de la profesión, requieren la incorporación de estándares y lineamientos específicos, condición que induce a incorporar los propósitos de “la renovación metodológica y la evaluación”. Complementariamente con la implementación de los nuevos modelos formativos más críticos, es ineludible superar el aprendizaje pasivo de los estudiantes que los enfrenta con el “propósito de la innovación curricular” en contextos que se hacen relevantes por las “características del capital humano”. Lo que RAP viene a develar es la comprensión de que en kinesiólogía una gran parte de sus racionalidades operativas están integradas a ejercicios de poder administrativo incompatibles con el desarrollo actual de la profesión. Es de tal evidencia lo extemporáneo de sus normativas que el mismo ministerio de salud ha impulsado la evaluación de sus incongruencias (cita 15, Tabla 3). Pero no solo las normativas están derivadas de un paradigma hegemónico de salud, sino que además se cree que la enfermedad es solo un tema atingente a la medicina. Frente a esta evidencia contractual y asumiendo que el objeto de estudio propio genera espectros de obligaciones profesionales que precisan de un agente de movimiento y función autónomo auto responsable de sus actos, se hace imprescindible RAP a través de estrategias metodológi-

Figura 4. Modelo II de codificación axial: Reeducar la Actuación Profesional.

6 | Efectos de los Apoyos Docentes y Gestión Curricular



1: Fenómeno; 2: Condiciones causales; 3: Factores intervinientes; 4: Estrategia de acción/reacción; 5: Consecuencia; 6: Contexto

cas idóneas y de la validación externa de sus prácticas (Figura 4).

De acuerdo a la opinión de los formadores, el gran propósito de la renovación metodológica debe llevar implícito el convencimiento de que el estudiante sea protagonista de su formación para enfrentar la comprensión y la aplicación de soluciones a problemas de manera autónoma (cita 16, Tabla 3). Respecto de la evaluación, los kinesiólogos formadores hoy saben que todos los estudiantes aprenden de manera diferente y de mantenerse una sola forma de evaluar será imposible reconocer todas las habilidades que deben desplegar para el cumplimiento de los propósitos competentes (cita 17, Tabla 3). Ambos procesos son altamente dependientes de la creación de sentido, de pensamiento reflexivo, aprendizaje colaborativo que solo mediante una pedagogía que usa las experiencias reales podrá crear transformaciones en estos sujetos adultos.

En tanto el propósito de la innovación encuentra un contexto de múltiples ajustes realizados periódicamente a las matrices curriculares por mucho tiempo, dada la imperiosa necesidad de articular numerosas insuficiencias relacionadas con una vinculación de forma prematura a la realidad profesional (cita 18, Tabla 3). Lo cual además se mezcla con perfiles de ingreso desbalanceados vocacionalmente, que actúan con un criterio más administrativo que disciplinar respecto de la justificación de su profesión, y que por tanto no reciben con la misma intensidad los mensajes de transformación y de protagonismo (cita 19, Tabla 3).

De este modo resulta insustituible apelar a la asistencia en el uso de estrategias de acción probadas para el éxito formativo que suponen las unidades de apoyo docente, no obstante, en las entrevistas se ha constatado importantes acciones de improvisación y con grados menores de contribución a los procesos de innovación (cita 20, Tabla 3). Así la transferencia del cambio del paradigma educativo se ha quedado en una gestión que tiende a destacar más el rol de las tecnologías, por sobre la instalación de competencias las que además curiosamente se empiezan a ralentizar con los autodenominados “énfasis”, desacelerando la puesta en marcha (cita 21, Tabla 3). Si bien se puede entender el costo del cambio, el tipo de resistencias a la innovación debe ser delimitado con rigor, dado que se podrían admitir progresiones negociadas. En tanto, hipotecar la modificación del estudiante como centro del aprendizaje, conduce a diferenciarlas selectivamente de aquellas que gravitan

en RAP ya que en ellas está implícito la defensa de enfoques epistemológicos particulares (cita 22, Tabla 3).

En relación a las consecuencias no deseadas se puede argumentar que la implementación ha tratado de establecer los alcances que tendrán los cambios del modelo cuyos referentes son inexistentes (cita 23, Tabla 3), prueba de ello es que actúan al menos 3 elementos como, factores intervinientes: a) la limitación de herramientas cuyo soporte es un paradigma hegemónico (cita 24, Tabla 3), b) la inconsistencia formativa que se hace sencillo identificar en el lenguaje (cita 25, Tabla 3) y c) las restricciones para enseñar el razonamiento (cita 26, Tabla 3). Mientras que las consecuencias positivas en dirección de la formación se articulan cuando el pensamiento propio se fusiona con métodos coherentes (cita 27, Tabla 3), ello se pueden visualizar en el uso apropiado de metodologías activas (cita 28, Tabla 3), el aprendizaje del razonamiento con todas las vertientes que tiene, inclusive aquellas que nos hablan de un proceso relativamente ordenado y sistemático con ciertos pasos bien definidos desde lo procedimental hasta la búsqueda de plataformas más profundas del pensamiento de los estudiantes (cita 29, Tabla 3) y, finalmente revisar si se cuenta con un soporte para el aprendizaje de las estrategias de autonomía (cita 30, Tabla 3).

Discusión

- Formación Inicial

De acuerdo a las versiones de los formadores entrevistados, el soporte epistemológico de las corrientes de pensamiento en Kinesiología tiene fuentes de variado origen, las cuales han establecido hitos en las distintas etapas de su desarrollo, sean estos útiles para reforzar el aprendizaje de los procesos formativos como también en la búsqueda de mayores niveles de autonomía para modelar estrategias de razonamiento.

Como era de esperar, se constata una clara evolución desde el paradigma centrado en el profesor hacia el actualmente centrado en el estudiante, el cual trae implícita la renovación metodológica y la evaluación, cuyo discurso es la transformación real de los estudiantes universitarios primero como sujetos protagonistas de sus aprendizajes y posteriormente como profesionales reflexivos²³. Se asume que tales consecuencias pedagógicas deben generar personas con una mirada crítica de las acciones tradicionales en las profesiones y dado

que ellas están subsumidas en contextos gobernados por la restricción real para resolver adecuadamente las problemáticas, parece improcedente impulsar procesos de innovación curricular cuyos ejes solo enfatizan la empleabilidad de las ofertas contingentes como lo señalan los principios neoliberales que han penetrado la educación²⁴.

De esta manera se incuba al menos un conflicto epistemológico asociado a la renovación metodológica y la evaluación en la formación, puesto que su ética no solo involucra preparar a profesionales que efectivamente modifiquen las prácticas profesionales habituales²⁵, sino que se requiere avanzar hacia el logro de competencias compatibles con la responsabilidad social consecuencia del aprendizaje del pensamiento reflexivo, el cual está íntimamente cohesionado con la posibilidad de dar respuestas a las incertidumbres reales que hoy día comprometen la profesionalidad⁵. Por tanto, la innovación curricular que no modifica la reproducción del modelo formativo dominante, difícilmente puede atribuirse la condición de un cambio sustantivo para el desarrollo humano²⁶.

Al plantearse la RFI, los formadores de Kinesiología han vivenciado la fractura del paradigma de enseñanza centrado en el profesor, respecto de la incorporación del aprendizaje centrado en el estudiante²⁷. No obstante, este contexto común que afecta a la formación inicial de todas las profesiones universitarias producto del arribo de la era del conocimiento avalada por el desarrollo tecnológico de la informática y la computación, en el área de la salud ha obligado a integrar y reflexionar el qué hacer según el enfoque ontológico de su disciplina²⁸, como Gadamer nos advierte que ante tal complejidad el valor epistemológico que posee una disciplina, es el propósito de plantear y resolver rigurosamente los problemas inmanentes derivados del compromiso histórico que tenga esa actividad para la transformación social. De ahí que el fondo de los procesos de innovación en el presente siglo XXI, nos enfrenten al viejo dilema de las relaciones de producción versus los medios de producción y por tanto la academia tendrá que optar entre el discurso formativo de la satisfacción a los desafíos que impone el mercado y el consumo, o se resuelva a desvelar la urgencia de la responsabilidad social, la sustentabilidad y la diversidad²⁹. En esta última idea reaparece la arista que condiciona la cultura y el habitus de la universidad del siglo XX, que necesita adaptarse al cambio con la incorporación del uso adecuado de las metodologías activas justificadas

principalmente porque el estudiante inexorablemente es otro, cambió por su extracción social, por su relación con la tecnología, porque sus demandas no son las de una humanidad despreocupada de la sobrevivencia del planeta³⁰. Pero fundamentalmente porque los sistemas punitivos y de control albergados en siglos de evaluaciones calificadoras y certificadoras de estándares ajenos a las incertidumbres de los contextos reales también mutó y hoy la voz de³¹, como un eco retumba: “evaluar es aprender”.

No obstante, enumerar la cantidad de resistencias a la implementación de currículos basados en competencias, es sin duda abrir una puerta enorme, sobre todo si tales modificaciones no permiten ir sobre aquellos tradicionales aspectos epistemológicos que sostienen inmóviles las creencias de que el cientificismo es la forma para desarrollar un pensamiento universal³². Al respecto constatar que las ciencias básicas forman un dique de contención ante las innovaciones curriculares, las metodologías activas y la evaluación³³. La razón administrativa más basal, es que no desean perder espacios de trabajo vinculados a uso de sus propias metodologías tradicionales, positivistas que reverberan alrededor del método científico cuantitativo en el formato que han reproducido. La razón teórica se da por la creencia de que la única forma de modelar el pensamiento de un profesional es la adquisición de las racionalidades que están a la base de estas denominadas ciencias duras o fundamentales, no obstante, en la contingencia formativa casi todas ellas trabajan en base al ejercicio memorístico de contenidos y la combinatoria con el método cartesiano para la resolución de problemas, y sabemos que ambas estrategias no necesariamente son vinculantes con la solución de conflictos en contextos de incertidumbre³⁴. Paradójicamente, tal vez esta creencia sea la más arraigada en la mayoría de las profesiones de la salud a pesar de que la porfiada realidad indica que son otras las habilitaciones necesarias para operar en tales contextos.

Es más, el desarrollo del pensamiento reflexivo forma parte de una competencia que siendo absolutamente crítica para la acción profesional es reducida por la fuerza de la proyección del positivismo unidireccional en salud. Sin embargo, la razón epistemológica que soporta el poder jerárquico del campo de acción, sea la que con mayor fuerza busca convencer con el criterio de que un profesional solo puede adquirir pensamiento crítico, analítico, creativo y profundo, a través de las ciencias básicas cuya promesa de entregar la ver-

dad apenas es certeza probabilística³⁵. Tal afirmación se materializa indefectiblemente toda vez que en muchos procesos de renovación curricular se mantienen inalterables los constructos de las ciencias básicas, impidiendo que las propias racionalidades de las disciplinas sean las que incorporen sus propios modelos de pensamiento que con seguridad reducen la influencia de la tradición dominante. Esta contradicción en lo más crudo de la realidad enfrenta entonces un conflicto de poder en que la forma en la cual se instalan los aprendizajes inevitablemente serán dependientes de las estrategias de una determinada epistemología, por tanto, las decisiones curriculares cuando implican la autonomía de una disciplina pasan a ser ideológicamente críticas, claves y operativamente estratégicas¹².

Esta contingencia latente inmovilizada por la imposibilidad conceptual de no haber reflexionado en profundidad junto a la dificultad para estar capacitados, habla de que en lo teórico la instalación del sistema de formación por competencias cualquiera hubiese sido, no era suficiente para los académicos con la información y los escasos recursos invertidos para implementarlo. Requería bastante más que la etapa de descripción y demostración de que era una tendencia universal, había que invertir en el incremento de las capacitaciones por medio de la formación de los profesores en aquellos centros que en el mundo estaban experimentando con esta modalidad y que podían exhibir con pertinencia sus experiencias³⁶. Una vez más en Chile, esta tremenda revolución formativa que se asociaba con la innovación curricular, la renovación metodológica y la evaluación se construyó a medias, más coloquialmente “*a la chilena*” ...Sin embargo, al menos la posibilidad de RFI en el actual desarrollo de la profesión, pareciera ser un consenso que cuenta con ciertos niveles de asimilación que dan para asumir la formación de un profesional autónomo.

- Actuación Profesional

Como ya se expuso en la dimensión del conflicto epistemológico se reconocen dos ámbitos de la contradicción claramente establecidos en la formación inicial (aprendizaje pasivo/aprendizaje activo) y el de la actuación profesional (tradición-reproducción/transformación).

Sin embargo, y como en el encabezamiento particular la referencia es a Kinesiología, se devela la segunda parte del conflicto que también tiene como protagonistas

a una doble corriente que permanece latente dado el arraigo matricial de su origen. Por un lado, la referencia al propósito original que nos faculta como una profesión “para”, una profesión “aliada”, una profesión que “tributa” al eje enfermedad, la discapacidad la minusvalía y el deterioro, por tanto, heredera de dos grandes ejes epistemológicos comunes a todas las actividades profesionales que crecieron al alero de la medicina. Inicialmente con la derivada conductiva-positivista del modelo Biomédico y complementariamente con la asistencia constructivista interdisciplinaria del modelo Biosicosocial³⁷ actualmente presente. Por el otro, la resistente posibilidad disciplinar de la conceptualización ontológica y epistemológica propia que además enfrenta el desafío socio-crítico de transformar la praxis.

Así que ponderar adecuadamente la proporcionalidad que debe existir entre modelo formativo y modelo epistemológico, es clave para la autonomía de la construcción del profesional y su disciplina. Es decir, si la autonomía como decisión no cuenta desde la epistemología, el modelo formativo tributará marginalmente sea este evidente o encubierto. Es decir, de la misma manera como el paradigma muta desde la enseñanza hacia el aprendizaje, en el caso de la disciplina se debe constatar que en el pensamiento epistemológico de la kinesología tiene que existir la necesidad de avanzar en la precisión ontológica de su objeto de estudio¹¹. No obstante, en el discurso de los entrevistados, conviven y se pueden observar la superposición de al menos tres corrientes alternativas:

1. Modelo de predominio positivista, biologicista, conductista, jerárquico, cientificista y biomédico, que incluso ya ha sido abandonado discursivamente por los profesionales de la salud. Su propósito nace centrado en la enfermedad y propone una actuación profesional dependiente que opera unidireccionalmente solo según prescripción.
2. Modelo de predominio constructivista, biosicosocial, interdisciplinario y transversal, que se establece con un abordaje por medio de un lenguaje común político y multidisciplinar. Su característica es estar centrado en las condiciones de salud y su propósito en la actuación profesional es la colaboración entre las jerarquías poniendo en el centro la salud y los derechos del paciente
3. Modelo crítico, propio, autónomo, integral, que involucra a los precedentes y que parte desde la in-

teracción con el sujeto bajo el objeto de estudio de la función-disfunción en un contexto. Su preocupación fundamental es el estudio de la expresión de movimiento con intencionalidad y sentido. El objetivo principal es aprender a desempeñarse de forma autorregulada.

En este escenario, tanto la epistemología como la metodología habrá de manifestarse de acuerdo a las particularidades que alcancen a desarrollar las unidades formativas estableciendo cuáles serán los propósitos de la interacción pedagógica incorporando la evaluación de sus resultados. Sin embargo, una condición de las estrategias metodológicas es que se deben correlacionar con las posibilidades que tengan de poder transformar un aprendiz en un profesional capacitado para resolver problemas en contextos de incertidumbre cuyo propósito fundamental apunte con autonomía a transformar esa realidad³⁸.

En esta sentencia se urde la trascendencia de que la única forma de avanzar en el campo de acción profesional, debe ser concebida desde la fortaleza que entrega una matriz curricular que ha reflexionado disciplinariamente respecto de los alcances y los acuerdos para asumir su objeto de estudio y, a partir de esa convicción, implementar secuencialmente los espacios pedagógicos a través de familias de contenidos que tienen la amplitud didáctica explícita, para permitir que la formación inicial otorgue las competencias necesarias para que se validen posterior y socialmente tales desempeños³⁶. Si esto no se ha pensado, es imposible obtener espacios de reconocimiento social sólo a partir de acciones profesionales aleatorias y dependientes de las circunstancias³⁹. Máxime si en el colectivo de una profesión está la decisión real y transparente de acceder a mayores niveles de autorregulación.

Conclusión

Habiendo conocido los antecedentes expuestos por medio de los significados expresados en las voces de los kinesiólogos formadores, se puede establecer que existe un horizonte de crisis experimentada por los procesos de formación en Kinesiología. En tanto, se devela la relevancia que tiene para ellos disponer de un marco referencial para la disciplina, y teniendo en cuenta la base epistemológica que a su juicio debería respaldar los respectivos programas de Kinesiología. Amerita la pertinencia con que se visualice orgánica-

mente la posibilidad de consolidar una determinada forma de aprender esta ciencia lo que por consecuencia permitirá el crecimiento y la generación de conocimiento del objeto de estudio propio, sin las dispersiones de fuentes de conocimiento alterno que a la fecha han incrementado la entropía de las ideas y de las acciones.

De esta manera, el estudio sociabiliza la reflexión epistemológica de este grupo de formadores para estimular la interacción dialógica entre las diferentes posturas con el solo propósito de unir esfuerzos ante la desafiante superación que pretende la Kinesiología.

Referencias Bibliográficas

1. UNESCO (2005). Informe Mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Meyyenne, Francia. Obtenido el 3 de Febrero de 2012 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF>
2. OCDE (2009). La educación superior en Chile. Evaluación [Internet]. Santiago de Chile: *MINEDUC*; 2009. [consultado 16 Agosto 2019]. Disponible en: http://www.opecch.cl/educsuperior/politica_educacion/la_es_en_chile_ocde.pdf
3. CNA-Chile (2009). Desafíos y Perspectivas de la Dirección estratégica de las instituciones universitarias, LOM, Santiago. Obtenido el día 15 de marzo de 2017 desde: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf>
4. Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. *Ediciones Morata: Madrid*.
5. Cuenca, R., Nucinkis, N., Zavala, V. (2007). Nuevos maestros para América Latina. Madrid, España. *Ediciones Morata*.
6. Dantas, S. Gilmar (2016). Formación de formadores en comunidades de aprendizaje: reflexiones del recorrido formativo. *Comunidade de aprendizagem*. Disponible en: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/481/6c32fc31566b9386bfa14afdf2592bbf.pdf>
7. Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. (2016).

- Características epistémicas de Los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 1: pp. 39-51.
8. Escobar, M. & Sánchez, I. (2020a). Abordaje de la disfunción física en la formación inicial de profesionales de kinesiología/fisioterapia. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 24, núm. 1: 1-16.
9. UNESCO, (1998). La Educación en el Siglo XXI. Visión y Acción. Informe de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.
10. CLADEFK. (2007). Primer Encuentro Latinoamericano de Académicos de Fisioterapia y Kinesiología. *Declaración Paso Pehuenche*, CHILE.
11. Pecarevic, M. (2012). Orígenes de la formación profesional. El caso de los kinesiólogos chilenos, desde sus voces. *Ediprint*, Santiago de Chile
12. Maureira, H (2017). Síntesis de los principales elementos del Modelo Función-Disfunción del Movimiento Humano. *REEM*. Vol. 4, núm. 1: pp. 7-24.
13. Maureira, H. (2006). II Congreso de Educación en Kinesiología. Modelo Función-Disfunción. Concepción, Chile.
14. Castro, R. (2006). Ética y libertad: La pars construens de la filosofía foucaultiana. *Revista de Filosofía*. 2006; Vol 62: 117-138.
15. Medina, P., Morales, P., Tapia, H., Muñoz, R., Escobar, M. (2016). Kinesiología en aprendizaje y servicio para personas postradas, *REEM*, vol. 3, núm. 1: 43-45.
16. APTA. (2011). Today Physical Therapist: A comprehensive review of a 21st-Century Health Care Profession. *American Physical Therapy Associations*. Obtenido el día 24 de octubre de 2019 desde: https://www.apta.org/uploadedFiles/APTAorg/Practice_and_Patient_Care/PR_and_Marketing/Market_to_Professionals/TodaysPhysicalTherapist.pdf
17. Equipo Editorial Nemugun. (2019). Declaración pública revista estudiosos en movimiento. Disponible en: http://www.nemugunkine.cl/2019_08_16.html Consultado 19-04-2020.
18. Pavez, 2019 Pávez-Ulloa, Francisco. (2019). Kinesiología al código sanitario. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/cartas/2019/09/11/kinesiologia-al-codigo-sanitario/> Consultado 19-04-2020.
19. Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa Madrid: *Ediciones Morata*; 2012.
20. Strauss, A & Corbin, J. (2008). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Colombia: *Editorial Universidad de Antioquía*.
21. Glaser, B., Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. *New York: Aldine Publishing Company*; 1967. P.101-15.
22. Canales, M. (2014). Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa. *Santiago: LOM Ediciones*.
23. Escobar, M., & Sánchez, I. (2018). Percepción de los estudiantes de kinesiología sobre el uso de metodologías activas en la universidad. *Revista Espacios*. vol. 39, núm. 17: pp. 3-9.
24. Zemelman, H. (2008). Los docentes protagonistas en los procesos educativos. 8vo Congreso Internacional de Educación. Obtenido el 1 de Agosto de 2016, desde: <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A>
25. Gibbs G, Coffey M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*. London: Sage Publication. 2004; 5(1): p. 87-100.
26. Gadamer, H.G. (1992 [2017]). Verdad y Método I, II. Salamanca: Sígueme.
27. Escobar, M. & Sánchez, I. (2020b). Renovación Metodológica y Evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional. *Inv Ed Med*. Vol 9, núm. 34: 76-86.
28. APTA. (2000). Clinical research agenda for Physical Therapy. *Phys Ther*, vol. 80 núm. 5: 499-513.
29. Peters, M., & Wals, E. (2016). Transgressive learning in times of global systemic dysfunction:

interview with Arjen Wals. *Open Review of Educational Research*. vol. 3, núm. 1: pp. 179-189. DOI: 10.1080/23265507.2016.1217166.

30. Tassone, V., O'Mahony, C., McKenna, E., Eppink, H., Wals, A. (2018). Re-designing higher education curricula in times of systemic dysfunction: a responsible research and innovation perspective. *High Educ*, vol. 76: pp. 337-352. DOI: 10.1007/s10734-017-0211-4.

31. Alvarez-Méndez, J. (2008). Evaluar para conocer, examinar para excluir. *Madrid: 3a Ed. Morata*.

32. Lotz-Sisitka, H., Wals, A., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher Education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*. vol 16: pp. 73-80. DOI:10.1016/j.cosust.2015.07.018.

33. Escobar, M., & Sánchez, I. (2017). ¿Existe coherencia entre el proceso formativo y la evaluación? *REEM*. Vol. 4, núm. 2: 39-55.

34. Martuccelli, D. (2010). ¿Existen individuos en el Sur?, *Santiago, LOM Ediciones*.

35. Gatto, F., Vincent, S., Michel, S. (2016). Pourquoi la nouvelle formation initiale des kinesiérapeutes est une formation "à et par la recherche" multi-référentielle (qualitative et quantitative), indispensable pour une professionnalisation de qualité et pour une approche globale des patients? *Kinesither Rev*. vol. 16, núm. 180: pp. 24-31 DOI:10.1016/j.kine.2016.07.003.

36. Escobar, M. (2017). Tributo al razonamiento de 11 años. *REEM* Vol. 4, núm.1: 27-30.

37. Nagi, S. Z. (1964). A study in the evaluation of disability and rehabilitation potencial: Concepts, methods, and procedures. *Am J Public Health*, vol. 4, núm. 9: pp. 1568-1579.

38. Deeley, S. (2016). El aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid, España. *Narcea, SA. Ediciones*.

39. Guccione AA, Neville BT, George SZ. (2019). Optimization of movement: A dynamical systems approach to movement systems as emergent phenomena. *Phys Ther*. vol. 99, núm. 1: pp. 3-9. DOI:10.1093/ptj/pzy116.

Financiamiento

Esta investigación recibió apoyo económico del Proyecto Fondecyt Regular N° 1181525.

Conflicto de interés

Ninguno.

Presentaciones Previas

Ninguna.

Correspondencia

maxescobar@gmail.com