



La práctica pedagógica para el desarrollo de las competencias profesionales del Educador Físico en Colombia

The pedagogical practice for the development of the professional skills of the Physical Educator in Colombia

**Claudia Patricia Castaño Herrera¹,
Mario Acevedo Ruisánchez²**

¹Docente adscrita al Programa de Licenciatura en Educación Física I.U CESMAG. Estudiante de doctorado en la Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saíz Montes de Oca», Cuba. Correo electrónico: cpcastano@iucsmag.edu.co
²Licenciado en Cultura Física. Especialista en Deportes de Combate. Máster en Pedagogía. Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo" La Habana, Cuba. Correo electrónico: macevedo@iucsmag.edu.co. celular

Recibido: 18 de septiembre de 2017.
Aprobado: 12 de enero de 2018.

RESUMEN

El mejoramiento de la calidad educativa en las naciones latinoamericanas es una de las principales metas a alcanzar por parte de los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para el 2021; de ahí que este artículo centre su atención

en el mejoramiento, en la formación de los profesores de Educación Física, por la importante misión social que estos tienen en la educación de las futuras generaciones. Se empleó el método de análisis bibliográfico, transcurriendo desde el contexto internacional hasta la realidad colombiana. Los principales resultados están en la determinación de los antecedentes que marcan el inicio de la búsqueda de competitividad y calidad en la Educación Superior y la participación de Colombia en dicho reto; igualmente, cómo surgen las prácticas para la adquisición de competencias en el ejercicio de las actividades profesionales y, finalmente, el estado actual sobre dichas competencias en los estudiantes de práctica pedagógica del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Centro de Educación Superior «María Goretti».

Palabras clave: calidad; maestro; saber.

ABSTRACT

Improving the quality of education in Latin American nations is one of the main goals to be achieved by the member countries of the Organization of Ibero-American States by 2021, which is why this article focuses on improving the formation of Physical Education teachers, for the important social mission they have in the education of future generations. The method of bibliographic analysis was used, going from the international context to the Colombian reality. The main results are in determining the background that marks the beginning of the search for competitiveness and quality in Higher Education, and the participation of Colombia in this challenge, as well as how practices for the acquisition of skills in the exercise of the professional activities and, finally, the current state of said competences in the students of pedagogical practice of the Bachelor's program in Physical Education of the

Higher Education Institution María Goretti
Higher Education University Institution.

Key words: quality; teacher; to know.

INTRODUCCIÓN

La formación por competencias en la Educación Superior surge del empeño de los claustros universitarios por encontrar vías para elevar la calidad de los egresados de los diferentes programas, de manera que hagan frente a la demanda de fuerza de trabajo calificada para los complejos procesos de la modernidad. El presente artículo pretende estudiar el comportamiento de este aspecto en el programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Centro de Educación Superior «María Goretti» (I. U. CESMAG).

Experiencia europea en la búsqueda de competitividad y calidad en la educación

Europa, en su aspiración para mejorar los procesos de la educación superior, marca el inicio del cambio a partir de la «Declaración de Bolonia conjunta de los Ministros Europeos de Educación» (1999), con una participación de 30 naciones interesada en:

«incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior» (p.2), al considerar que «la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países» (p.2). En este sentido, los países europeos deseaban, además de ser reconocidos por su atractivo arquitectónico, industrial, tecnológico, turístico, cultural y científico, ser valorados a nivel mundial por su sistema de educación, lo que debía ir paralelo al desarrollo social y económico.

De esta manera la Comunidad Europea, interesada en alcanzar mayor nivel educativo, propuso tres proyectos que marcarían los sistemas educativos en diferentes países. Estos fueron:

· *Tuning Educational Structures in Europe* (2003), se creó para alentar a las universidades a desarrollar estrategias y criterios en cuanto a contenidos, conocimientos y competencias; estas últimas como «...una combinación dinámica de atributos en relación con los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo o el que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo» (p. 255); tanto las competencias generales, como específicas, estuvieron destinadas a cinco disciplinas, entre ellas las Ciencias de la Educación.

· *Quality Culture Project*, en el cual la Asociación de Universidades Europeas (EUA) dialoga sobre un sistema de acreditación para instaurar auditorías de calidad.

· *Transnational European Evaluation* (TEEP), en el que se realiza una evaluación de la calidad dirigida por la red europea de agencias Gines.

Así entonces, la Declaración de Bolonia y su primer proyecto *Tuning* sirvieron de referencia para transformar la educación en América Latina y el Caribe, al considerar en la «Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la enseñanza superior» (2000) que se hacía necesario un marco de acción para una cooperación profunda que favoreciera la emergencia de un espacio de enseñanza superior Unión Europea-América Latina-Caribe (UELAC), a fin de fortalecer la interacción entre los

Estados en cuanto a circulación de personal, velando por la «...formación, empleo y conocimiento científico en los países afectados» (p.2).

De igual forma, se recomendaba que se apoyaran entre sí, creando, desde el programa América Latina Formación Académica (ALFA) y el Acuerdo de Cotonou del 23 de junio de 2000 entre África, Caribe y el Pacífico (ACP), un espacio de enseñanza superior que privilegiara, entre algunos temas, los siguientes: la sociedad de la información, crecimiento competitivo, entorno y gestión de los sistemas de enseñanza superior.

Ante lo anterior, en el 2002 en Córdoba, España, después de que se conocieron los resultados de *Tunnig Europa* en la reunión de seguimiento del espacio común de enseñanza superior de la Unión Europea, los asistentes por América Latina decidieron llevar a cabo, en el 2003, la propuesta Tunning América Latina como un proyecto que se nutriría de los aportes de las universidades latinoamericanas como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, México y Venezuela y de las universidades Europeas de Alemania, España, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal y Reino Unido, «...cuya meta era identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia» (Proyecto Tunning América Latina).

En este sentido, la iniciativa del proyecto era una construcción colectiva para que las instituciones se acompañaran y comunicaran mutuamente los procesos educativos y, en común acuerdo, validar, comprender y adoptar alternativas en beneficio de la calidad de la educación de los países en cuanto a experiencias relacionadas en torno a las titulaciones, perfiles de profesionales universitarios,

movilidad, internacionalización, competencias y prácticas externas.

Colombia en la perspectiva de la calidad educativa

En su condición de nación latinoamericana, Colombia viene participando activamente en el proyecto Tuning América Latina a través de su Centro Nacional Tuning y las quince universidades que la representan en las áreas temáticas. Una de ellas es la de educación, vigilada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y quienes lo apoyan y participan en el proceso de verificación de la calidad, como son: el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), además de los lineamientos de calidad que existen para las Licenciaturas en Educación y para los programas de formación inicial en maestros, enfocados en uno de los objetivos de Tuning América Latina sobre el desarrollo de perfiles profesionales en términos de conocimientos y destrezas derivadas de las competencias.

Igualmente, cada cuatro años Colombia plantea metas con base a evaluaciones de los proyectos planteados; así, en su actual Plan Nacional de Desarrollo (2014) *Todos por un nuevo país*, su visión se fundamenta en la educación como eje principal, donde se menciona que: «Será el país más educado de América Latina en 2025, con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y de adaptarse a cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, como agentes productivos, capacitados y con oportunidad de

desarrollar plenamente sus competencias en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades» (p.72).

Por su parte, el CESU en el 2014, en cuanto a calidad de la educación superior y, después de un estudio detallado en el Acuerdo por lo Superior 2034 dice lo siguiente: «Colombia tiene enormes retos de calidad, demanda un modelo de financiamiento más equitativo y universal, requiere un diseño del sistema menos confuso para el país, clama por una mayor rendición de cuentas y transparencia y eficiencia en la gestión de las instituciones de educación superior, por una educación contextualizada a lo regional y pertinente conectada con el mundo» (MEN, 2016, p.24).

Lo anterior indica que falta equidad, claridad y pertinencia en los procesos y de forma contextualizada, pero sin perder el horizonte internacional, en vías de ser mejores.

También manifiesta el mencionado acuerdo, que se debe empezar a trabajar desde las políticas públicas de educación, teniendo como base unos ejes claros en la formación de ciudadanos éticos, solidarios, autónomos, cultos y críticos que entiendan la realidad desde la complejidad, competencias ciudadanas que debe tener todo ser humano desde su proyecto de vida.

Por supuesto, la educación implica un esfuerzo de todos, empezando por los organismos educativos, la familia, las instituciones educativas a nivel de preescolar, básica primaria, media y secundaria y las instituciones de educación superior, instancias en las cuales toda la comunidad debe adquirir compromisos orientados a resolver en parte las necesidades sociales, políticas y culturales del país, al reconocer, además, que en los

problemas colectivos debe haber solidaridad para avanzar con paso firme hacia el aseguramiento de la calidad.

El CNA (2013), que emite juicios sobre la calidad de un programa académico, determina que un programa de alta calidad «se reconoce por la capacidad que tiene de ofrecer una formación integral, flexible, actualizada e interdisciplinar, acorde con las tendencias contemporáneas del área disciplinar o profesional que le ocupa» (p.29). Por esto, establece la valoración de 10 factores y, a su vez, características de calidad. Dichos factores se contemplan en la misión, visión y proyecto institucional y de programa, estudiantes, profesores, procesos académicos, investigación y creación artística y cultural, visibilidad nacional e internacional, impacto de los egresados sobre el medio, bienestar institucional, organización, administración y gestión, recursos físicos y financieros.

Por lo anterior, las universidades, para cumplir con los nuevos retos que exige la educación superior, deben contar con una buena estructura académica, de administración, investigación y gestión, que se correspondan con las necesidades del contexto regional, nacional e internacional y con los criterios exigidos para la alta calidad, para ser reconocidos.

En este sentido, los procesos académicos de las instituciones y de quienes atienden los aspectos relacionados con la integralidad y flexibilidad del currículo, la interdisciplinariedad, la organización de las actividades académicas y los recursos utilizados por docentes y estudiantes, deben mejorarse atendiendo a los avances nacionales e internacionales, necesidades laborales y políticas educativas, adaptándolos según las condiciones que se ofrezcan y el contexto de aplicación.

Parafraseando a Passeron J.C y Bourdieu P. (2009), la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza son obras sociales donde los modelos, contenidos y estrategias dependen de la historia de cada entorno, de su cultura legítima y de sus culturas técnicas, humanistas, científicas y tradicionales, así como del poder que ejercen otros sistemas y de las jerarquías que predominan en la educación.

Tendencias evolutivas de las prácticas para formar en competencias

Desde la anterior perspectiva y como un aspecto importante en los procesos académicos, cobra importancia, en el marco legal de la Unión Europea, el Real Decreto 1497 del 19 de junio de 1981 sobre los programas de cooperación educativa, actualizado en el Real Decreto 1845 del 9 de septiembre de 1994, en el cual se concretaban aspectos de las prácticas en empresas, derogado posteriormente para dar lugar al Decreto 1393 del 29 de octubre de 2007, el cual explica que:

Introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro (Ministerio de Educación y Ciencia, p. 2).

Va a ser la práctica el escenario para complementar la formación académica y observar el logro de esta en los futuros profesionales; eso se hará después de cursar la mitad del plan de estudios.

De igual forma, se crea luego el Proyecto de Real Decreto de 2011, mediante el cual se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes, donde se manifiesta que los estudiantes universitarios realizarán sus prácticas académicas en entidades públicas, privadas y otras entidades que correspondan al perfil profesional a nivel nacional o internacional, y que será controlada por la universidad.

El objetivo de la práctica, según el proyecto mencionado, era complementar su formación académica «favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento». Por tanto, las prácticas externas debían ser parte del logro de las competencias, ya que es en diferentes escenarios donde el estudiante pone a prueba los conocimientos teóricos y prácticos de su objeto de estudio y comprenden si la titulación obtenida fue la pertinente para su desarrollo en el campo laboral y para ser un profesional competente.

Más tarde, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Real Decreto 592 de 2014, encuentra necesario llevar a efecto una actualización destinada al «desarrollo de la regulación de las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios» (p.2), donde se dispone de elementos importantes como: fines, modalidades, duración, convenios, destinatarios, deberes y derechos, tutorías, informes, evaluación, acreditación, oferta, difusión y garantía en relación con las prácticas.

En lo que respecta a Colombia, en los años ochenta del siglo XX, se comienza a generar un cambio frente a la formación de docentes y a los procesos pedagógicos, y se regulan las prácticas como una fuente de saberes; en cuanto a la formación de docentes, un documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Universidad Pedagógica Nacional (2004), dice lo siguiente:

El educador en acción es capaz de realizar el estudio reflexivo de sus propios problemas y transformar el aula que es el escenario de sus actuaciones. Así, es posible aprender a investigar mientras se aprende a enseñar, ya que la investigación va ligada a la enseñanza y al aprendizaje. La enseñanza es más efectiva cuando involucra investigación en un proceso continuo de aprender de la experiencia (p. 97).

Con base en lo anterior, cada universidad regula las normas sobre las prácticas según su carácter-público o privado, filosofía institucional, modelo pedagógico, perfil profesional, estructura curricular y contexto educativo. A partir de estos presupuestos, se analizarán las competencias profesionales que se trabajan en la práctica pedagógica con los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Centro de Educación Superior «María Goretti» (I.U. CESMAG), de Pasto, Nariño, Colombia.

DESARROLLO

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (2014), determina prestar la total atención a la formación de licenciados en 16 áreas, entre ellas la de Educación Física y Deportes, para atender de manera pertinente al nivel preescolar, básica primaria, que consta de cinco grados; la educación básica secundaria, que consta de cuatro grados y la educación media, que consta de dos grados.

Esta pretensión, sin embargo, es contradictoria puesto que, según Castaño y Acevedo (2015) «...en la Educación preescolar y Básica primaria de las instituciones educativas del sector público en Colombia, no existe la contratación de profesionales de la Educación Física» (p. 166), delegando dicha tarea al profesor o profesora de Ciencias Naturales, al de Ciencias Sociales o de Educación Estética, Educación Religiosa y Moral, Español y Literatura o Matemáticas.

Estas personas deben desarrollar la clase de Educación Física sin tener las competencias profesionales para formar al niño, de donde se infiere que el estado desconoce la importancia del licenciado en esta área, debilidad que se ve manifestada en la primera infancia, como lo expresa Castaño y Acevedo (2015), presente en una corporeidad empobrecida y disminuida en factores como la comunicación y el disfrute del propio cuerpo, provocada por la falta de experiencias corporales que el docente de Educación Física les podría ofrecer mediante un gran abanico de posibilidades.

Es en la primera infancia (0 a 5 años) e infancia (6 años a 12 años) que el niño necesita desarrollar aspectos cognitivos,

motrices, socioafectivos, estéticos y comunicativos para la configuración de la corporeidad, entendida esta para los autores citados «...como la recuperación del sujeto en todas las dimensiones del ser, su imaginación, motricidad, inteligencia, afectividad, creatividad, relación con los otros y con el mundo, un niño que puede pensar, crear, sentir, actuar, experimentar y comunicarse» (p.26); estos aspectos son fundamentales en la educación básica secundaria y media, así como también en «...actividades posteriores de la vida personal, diaria, laboral, deportiva y artística» (Castaño y Acevedo, 2015, p.168).

Por tanto, se debe revisar y reflexionar, con total atención y conciencia, sobre aquello que se viene legislando desde los organismos institucionales para poder llegar a la calidad y luego pensar en las competencias, puesto que las condiciones en Europa y América del Norte son incomparables con las condiciones de América del Sur, especialmente Colombia, donde hacen falta escuelas, recursos, materiales, infraestructura e instalaciones para la clase de Educación Física, además de docentes, como se señaló antes.

El estudiante de licenciatura debe responder a las necesidades de los infantes, formándose en competencias profesionales para, de esta manera, brindarles mayores posibilidades en el área; por ello, los futuros licenciados en Educación Física de la Institución Universitaria CESMAG de la ciudad de San Juan de Pasto, Departamento de Nariño, Colombia, inician su carrera bajo el propósito del Programa, el cual es:

Formar profesionales que orienten e intervengan en procesos científicos, investigativos, académicos, de proyección y bienestar en contextos

socioeducativos, atendiendo poblaciones diversas desde el objeto de estudio, con un enfoque pedagógico y de desarrollo humano, en relación con las necesidades de la comunidad local, regional e internacional (Proyecto Educativo Pedagógico, 2015, p. 20).

De esta manera, el estudiante de licenciatura debe aplicar las competencias en los entornos sociales y educativos, al intervenir con acciones, estrategias o propuestas que contribuyan a la solución de las problemáticas de las comunidades, orientado además por el Proyecto Educativo Institucional (2014), documento normativo de la Institución Universitaria CESMAG, el cual, desde el modelo dialogante, integra a las competencias, definiéndolas como «El conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, comportamientos y disposiciones cognitivas, socioafectivas y prácticas que hacen énfasis en el ser del educando y faculta a las personas para desempeñarse apropiadamente frente a la vida, el trabajo profesional y el contexto» (p. 48).

Afirma, además, que las competencias profesionales abarcan procedimientos de trabajo, solución adaptada a la situación, resolución de problemas, pensamiento sistémico, trabajo en equipo, planificación estratégica, autonomía y capacidad de adaptación; conjunto de atributos que deben ser incorporados al individuo para desempeñarse de la mejor manera en cualquier situación.

Igualmente se proponen, en cuanto a procesos académicos, «...alternativas pedagógicas y didácticas en escenarios de aprendizaje retadores y generadores de múltiples experiencias que le facilitan la

reconstrucción de conocimientos y los procesos propios de las disciplinas» (p. 32). Precisamente, las prácticas externas se constituyen en escenarios que ayudan al estudiante en formación a que obtenga experiencias desde la búsqueda y ejecución de estrategias en los diferentes contextos.

En ese sentido, se hace claridad sobre las prácticas externas que, en la Facultad de Educación de la Institución Universitaria CESMAG, a la cual pertenece la Licenciatura en Educación Física, son denominadas como prácticas pedagógicas, fundamentadas en el concepto de Fierro (1999), quien las considera como una «...praxis social, objetiva e intencional en la que toman sentido los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados» (p. 21); complementándose esto con lo expuesto en el Reglamento de práctica (2013): «Es en el quehacer educativo, donde el estudiante maestro explora e interviene con procesos formativos en contextos educativos que conllevan a construir su identidad como profesional de la educación» (p. 1).

La profesión de maestro es, por lo tanto, una posibilidad de llevar a los estudiantes y a toda la comunidad educativa, además de saberes teóricos y prácticos, buenas actitudes, espíritu de servicio, capacidad para solucionar conflictos y liderazgo, todo esto enmarcado por una decisiva vocación.

De esta manera se aprecia, en el documento mencionado, que la práctica pedagógica y la función del maestro están en el saber hacer en contexto, lo que implica, según el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) (2016):

...saber qué, saber por qué, saber para qué, saber cuándo, saber en qué sentido, saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser, saberes todos que son objeto de las prácticas cotidianas en la institución educativa y fuera de ella, como consecuencia de actos conscientes o no conscientes de su desarrollo por parte de los maestros (MEN, Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación, 2014, p. 6).

Para conocer, entonces, qué competencias se llevan a cabo en la práctica pedagógica, se toman como referencia los trabajos de los licenciados en formación y en qué tiempo lo realizan, con el fin de constatar si favorecen «...el desarrollo de las competencias, tales como las actitudes, los conocimientos, las capacidades y las habilidades, según las exigencias de calidad de la comunidad académica y el tipo y metodología del programa» (CNA, 2013, p. 21).

En relación con las competencias, el programa de Licenciatura en Educación Física las orienta desde las áreas: de formación humanística, formación básica, específica, investigativa y práctica. En esta última las competencias hacen referencia al acercamiento de los estudiantes a escenarios que les permitan comprender, interpretar y proponer posibles aportes o soluciones y asumir significativamente los aprendizajes.

Desde el área de investigación y práctica, el componente de práctica y los diferentes espacios que lo constituyen, propuestos en la malla curricular del programa y según el Proyecto Educativo de Programa (PEP, 2015), se exponen tres modalidades para

el trabajo por créditos académicos; estas son: modalidad Tiempo Presencial (TP), modalidad Tiempo Independiente con Asesoría Docente (TIAD) y modalidad Tiempo Independiente del Estudiante (TIE).

El componente de práctica pedagógica está organizado en 29 créditos, aprobados por la resolución 7754 del 6 de septiembre de 2010 que expone que, a la luz de los lineamientos del 2014, su presencia ya no es la requerida, pues se necesita un peso mayor en el Plan de estudios, como lo plantean los lineamientos del MEN (2014). Se observa que inicia con pocos créditos, pero van aumentando, lo que da lugar a una reestructuración del Plan como una oportunidad de mejora para, de esta manera, seguir atendiendo «...la esencia misma de la educación y del maestro: la calidad de sus prácticas, los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes» (p. 10).

Con base en la estructura curricular y los créditos académicos, se toma como partida el primer espacio de la carrera: introducción a la práctica, de tercer semestre. Ahí se observa, después de la revisión de los instrumentos que utilizan los docentes para el registro de la planeación general y específica de cada espacio académico de la práctica, denominados microcurrículos y fichas de desarrollo temático, que los trabajos de mayor aplicación que se realizan en el tiempo presencial y con asesoría, son los talleres, exposiciones, ensayos y organizadores gráficos.

Dichos trabajos se solicitan por parte de los docentes después de la utilización de estrategias didácticas como la observación de videos, consultas, lecturas de textos, de artículos escritos por los docentes del programa, publicaciones relacionadas con la práctica pedagógica en el tema específico *Ser maestro*, así como de temas

afines al área de educación física, el deporte, la recreación y la actividad física, generando precisamente la confrontación de las teorías y su análisis con la realidad.

Igualmente se detecta que, a través de la observación directa en los diferentes escenarios, el estudiante en formación, mediante actividades teórico-prácticas, es capaz de poner en práctica, con sus iguales, los conocimientos que le permitan desempeñarse en su quehacer como educador físico. Sin embargo, a través de los análisis realizados, se identifica que hacen falta orientaciones pedagógicas y didácticas que son trabajadas en un semestre más adelante en diferente espacio académico de otra área y componente del Plan de estudios, además de que específicamente no se vivencian microprácticas con los grupos de educación básica primaria para poder comprender los comportamientos motrices, psicológicos y morales del niño, al permitir, a la vez, que el educando se identifique con el área de Educación Física y su verdadera vocación para servir a la comunidad.

Según lo dicho, Le Boterf (2001) afirma lo siguiente:

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizand o un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera) (p. 54).

De esta manera, por ser su primera práctica, es necesario que el estudiante sea capaz de activar sus cualidades personales, culturales, conocimientos prácticos, teóricos y recursos sobre la sociedad de la información, en función de una necesidad particular en un entorno determinado. El autor menciona, además, que las competencias son observables porque se deben validar en la práctica. Tener capacidades o conocimientos no significa ser competente si no se saben movilizar en un contexto profesional

No obstante, en cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo semestre, la mayoría de trabajos se basan en registro de diarios de clase en donde consignan el Proyecto de área y desarrollan el formato de la clase de Educación Física desde la propuesta de Velázquez y López (2014), donde se concretan los fines y propósitos formativos y educativos planteados en el Proyecto de área como tal; este documento, empleado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se lo lleva a partir de la organización, estructuración, ejecución y evaluación de los contenidos programados, con los cuales se pretende que el estudiante asimile y ponga en práctica las diferentes tareas consignadas en el mismo y bajo las orientaciones para la enseñanza de la Educación Física, la recreación y el deporte que ofrece el MEN (2010a), en las cuales se presentan las metas de formación del área, así como las competencias específicas y los desempeños del estudiante para la educación básica primaria, secundaria y media.

Es así como los diarios de clase se realizan en el tiempo independiente, previo al desarrollo de las clases en su centro de práctica. Estos deben ser entregados con anticipación para el conocimiento del trabajo a desarrollar en la institución, y así recibir aportes y sugerencias de carácter didáctico, pedagógico, interdisciplinar y

epistemológico por parte del tutor. Es de destacar que en la naturaleza del programa de Educación Física es importante el desempeño práctico de los estudiantes durante la clase en los diferentes escenarios y poblaciones donde llevan sus saberes, para luego compartir la experiencia en los festivales lúdico-pedagógicos que desarrolla el programa u otras entidades; por tanto, el desempeño, según la oficina de tecnología y evaluación (2015), será un «...método que requiere que el estudiante elabore unas respuestas o un producto que demuestre sus conocimientos y habilidades» (p. 89).

En efecto, se aprecia, con base en el anterior aspecto, que es necesario el acompañamiento del tutor, no solamente en la revisión de planes de clase sino en el área de trabajo, para brindar consejos y señalamientos. En ocasiones, en las indagaciones que se les hace a los estudiantes en cuanto a los procesos de prácticas pedagógicas iniciales en la educación básica primaria, mencionan que, por la no asistencia continua del tutor, no saben si lo están haciendo bien o mal y consideran que las competencias las obtendrán cuando lleguen a semestres superiores. Sin embargo, esto no es aceptable, pues es en las primeras prácticas, durante el tiempo de permanencia en el centro, que se ayuda a formar la identidad del educador físico como profesional de la educación, al desarrollar habilidades didácticas en los estudiantes como lo es el liderazgo, la motivación, el manejo de la voz, el control de grupo y el dominio de las categorías no personales objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación.

Se considera, asimismo, que la función del maestro tutor es importante, pues como lo mencionan Hammond, Wise y Kline (1999), este cuenta con las habilidades para monitorear y evaluar los aprendizajes

de los estudiantes a través de varios métodos, valorar su propia conducta en relación con los cambios en desarrollo y modificar sus objetivos y planes de aprendizaje de acuerdo con los resultados de la evaluación.

De hecho, la función del tutor de práctica en el programa está reglamentada y determinada por unas funciones concretas; no obstante, no se lleva a cabo de manera permanente debido a la poca asignación de horas del docente en relación con la cantidad de estudiantes e instituciones, así como otras funciones que ejerce de docencia, investigación o, en algunos casos, la labor que realiza en otros centros educativos, pues su contratación es por hora cátedra, lo que hace que haya un faltante de tiempo y cruce de horarios.

Como otro trabajo paralelo al registro diario de clase y desempeño práctico, el estudiante, desde séptimo a décimo semestre, articula la práctica con su trabajo de grado denominado Proyecto Pedagógico.

El proyecto es el resultado de un proceso continuo que surge de las necesidades observadas en la práctica pedagógica y que se ven materializadas en la ejecución de una propuesta creativa en los dos últimos semestres, después de la conceptualización teórica, metodológica, pedagógica y legal de un tema de estudio de especial motivación personal, académica o social, así como la presentación final de un documento escrito y la socialización del mismo.

González y Álvarez (2012, p. 6) le presta atención al plano afectivo y motivacional, al afirmar que esto puede regular la conducta de la persona para actuar con iniciativa y demostrar sus conocimientos frente a una necesidad. Por su parte, Tobón (2005) considera que las

competencias son «...procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad» (p. 100).

González y Tirados (2016) igualmente manifiestan que un profesional competente «(...) requiere potencialidades en la persona para orientar su actuación, creatividad y autonomía en escenarios heterogéneos y diversos a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores» (p. 187). Asimismo, afirman que la competencia profesional concebida desde una perspectiva compleja, es por tanto una capacidad que expresa cómo se manifiesta la personalidad del profesional en su desempeño, y posee:

- Una dimensión estructural o de contenido en la que se incluyen los componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y afectivos (motivos, valores).
- Una dimensión funcional en la que se fusionan recursos personalógicos tales como la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión crítica del profesional en su desempeño y que expresan cómo la competencia regula su actuación en la profesión (p. 206).

Con base en esto, la autora logra identificar que, después del tercer semestre, hay una interrupción entre el saber y el saber hacer y vuelve, de forma abrupta, en séptimo semestre, a articularse con el proyecto pedagógico, pero en relación con un proceso rutinario ya establecido, una sola problemática y una estrategia de intervención, olvidando otro tipo de saberes, diversidades y tendencias.

Al respecto, Tardif (2011) plantea que en la práctica educativa se identifican tres concepciones: un arte, una técnica guiada

por valores y una interacción, todos referidos a modelos de acción. Se complementa, además, que es necesario plantear una unidad epistemológica para saber educar y para saber enseñar, precisando diversidad de saberes que caracterizan la cultura educativa. Por lo tanto, los procesos rutinarios son importantes; sin embargo, en la educación es importante dar la oportunidad al educando de descubrir, reflexionar y crear, de contribuir a la mejora en situaciones y contextos reales.

De acuerdo con lo anterior, se pensaría que en estos semestres la práctica pedagógica del educador físico debe no solo pensar en el saber hacer y los procedimientos que esto conlleva, sino en una conceptualización o, de otra forma, mecanismos discursivos donde se articulen las teorías y las estrategias metodológicas, analizando día a día el contexto de la escuela, al entender que cada momento histórico es distinto y que necesita de análisis y discusiones de toda la comunidad educativa alrededor de las innumerables problemáticas que allí se viven, lo que conlleva al desarrollo de las competencias profesionales.

Silber (2007) afirma que toda práctica social es potencialmente educativa y debe verse desde una mirada pedagógica que permita contribuir, desde el saber específico, a una reflexión que se juega en interlocución con otras miradas y saberes.

Con lo expresado, y en acuerdo con Ortiz (2012), se debe considerar la competencia con un enfoque de configuración de naturaleza afectivo-motivacional y cognitiva. En este sentido, se asume la competencia como una configuración neuropsicopedagógica que expresa la capacidad que tiene el ser humano para aplicar sus conocimientos en un contexto diverso, problémico y cambiante, utilizando convenientemente sus

habilidades y destrezas, así como su valores y actitudes para solucionar situaciones del entorno que permitan transformar la realidad para triunfar en la vida, ser exitoso y feliz.

Otro aspecto a tener en cuenta es conocer la influencia de las áreas y componentes del Plan de Estudios en la práctica pedagógica en cuanto a los conocimientos interdisciplinarios, contextuales, didácticos del contenido, pedagógico e investigativos en las competencias para la práctica pedagógica, en correspondencia con el perfil profesional del Licenciado en Educación Física, el cual corresponde a un profesional competente en el desempeño de su labor docente en diferentes niveles socioeducativos en contextos diversos y desarrollando saberes y propuestas pedagógicas desde el área de educación física, la recreación, el deporte y la actividad física, lo cual estará enmarcado en «...una formación humanística [...] e investigativa» (PEP, 2015, p. 21).

En cuanto a la formación por competencias, Rué (2007) manifiesta que:

La formación en competencias es un proceso que, en consecuencia, exige contexto, acción y conocimiento a la vez, de forma inseparable y en proporciones adecuadas a cada una, atendiendo al grado de desarrollo pretendido. Se distinguirá, por tanto, de la formación académica en que los resultados del aprendizaje pueden integrar modalidades de conocimiento más complejas y contextuales. Asumir dicho enfoque en la formación conlleva asimismo la necesidad de

un desarrollo metodológico, de recursos, de interacciones en la formación, mucho más compleja e intencionalmente explícita (p. 71).

La formación de competencias para la práctica necesita de relaciones con otras áreas del conocimiento con base en el objeto de estudio. Cabe señalar, con respecto a los conocimientos interdisciplinarios en el área básica de primero a tercero desde el componente psicológico, biológico y humanístico, que se conciben en los microcurrículos elementos conceptuales básicos que permiten estudiar y comprender el comportamiento del ser humano desde una dimensión bio-psico-socio-cultural en lo referente a aspectos estructurales de la conducta, la personalidad y las influencias de la sociedad y la cultura, así como el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial de los infantes, en lo posible coherente con los fines, propósitos y métodos que deben asumir para orientar y otorgar sentido a la acción educativa.

Sobre la base de esto, se observa que algunos espacios académicos de interés para la adquisición de conocimientos interdisciplinarios para el tema en cuestión, se realizan en semestres superiores y en poca intensidad horaria, así como existen algunos espacios académicos que se desarrollan si el estudiante elige la opción, puesto que son electivos, evidenciando carencia de ordenamiento lógico y de espacio curricular; de igual manera, los estudiantes no relacionan las otras disciplinas con las necesidades para la interpretación y comprensión del contexto.

En cuanto a los conocimientos contextuales, a pesar de que se les orienta, la falta de concreción en la enseñanza y de sistematicidad en el

abordaje de los contenidos hace que los estudiantes, muchas veces, no tengan en cuenta la caracterización de la población con la que trabajan, realizando prácticas similares en todos los grupos sin importar la edad, género y condiciones, lugar de procedencia y conocimientos previos.

Desde los conocimientos didácticos del contenido, los estudiantes se limitan a realizar actividades desde el componente lúdico motriz o deportivo, olvidando, entre algunos aspectos, los relacionados con los estilos de vida saludable como: la construcción de conocimientos, toma de conciencia, actitudes y habilidades como la sana alimentación, los hábitos de higiene, el cuidado de sí mismo y de los otros, el descanso, el respeto a la diferencia, la actividad física regular, la hidratación y el cuidado del medioambiente y de los espacios públicos para la prevención de daños ecológicos. Ello hace ver que solamente realizan una parte de lo que norma el programa referido anteriormente, faltando, además, creatividad para diseñar estrategias que puedan ser aplicadas en todas las etapas.

Rué (2007) considera que en el plan de estudios del programa existen espacios que aparecen muy tarde y en poca intensidad horaria; por tanto, el maestro en formación adolece de competencias relacionadas con los procesos de los centros de práctica, puesto que no ha tenido la experiencia teórica y práctica para una real planificación.

En efecto, apoyado en los conocimientos pedagógicos, se expresa en la teoría que en los espacios, que atienden este componente, trabaja una fundamentación como un entramado de concepciones sobre la educación, pedagogía y el currículo, y con ellas el niño, la cultura y la sociedad; sin embargo, se alcanza a visualizar en algunos estudiantes la falta de iniciativa para gestar estrategias que

atiendan las competencias y desempeños deseados, debido a la poca apropiación teórica y concienzuda de las grandes metas de formación del área de Educación Física, lo que hace que enfoquen su intervención pedagógica exclusivamente en prácticas físicas y motrices, olvidando la formación de actitudes y modos de actuar desde sus mismas prácticas de movimiento.

Al respecto, Díaz (2006) manifiesta lo siguiente: «No existe en este momento una propuesta clara y definitiva sobre el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación; no existe un planteamiento claro que permita una formulación curricular segura. En el caso del currículo, podemos afirmar que encontramos múltiples clasificaciones que no necesariamente permiten orientar los procesos de diseño curricular» (p. 5).

Lo anterior hace pensar en buscar otras maneras de formar en competencias, como pueden ser las estrategias utilizadas para los contenidos planteados en cada espacio académico, contando además con la práctica; empezar por la formulación de competencias genéricas para llegar a las específicas. Es decir, existe la oportunidad de pensar en mejorar dichos procesos en la formación inicial de maestros partiendo de lo que expresa el MEN (2014) en los lineamientos generales:

La visión de la profesión del maestro no puede reducirse a esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimiento, desarticulados entre sí, tanto en lo epistemológico como en lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, pues es a través de la interacción entre los conocimientos

especializados de la educación, pedagogía y didáctica fundamentalmente, las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que se logra promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes, el cual debe ser significativo, comprensivo y relevante, tratándose de la formación inicial de docentes. (p. 2)

Entonces, esto implica la responsabilidad de:

- a) La institución, su administración, organización y gestión de atender, desde la diversidad, las tendencias y las necesidades del contexto regional, nacional e internacional, al estudiante que viene de la zona urbana y rural, así como la flexibilidad en los contenidos básicos, específicos y profesionales.
- b) El programa para que reconsidere los procesos académicos desde la estructura curricular, plan de estudios, interdisciplinariedad, flexibilidad, trabajos, evaluación de los estudiantes, reglamento de práctica, evaluación y autorregulación.
- c) La coordinación de práctica para que realice un modelo didáctico para el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación.
- d) Los profesores deben estar en continua capacitación para ofrecer a sus estudiantes orientaciones asertivas y estrategias de enseñanza-aprendizaje que los lleven a la adquisición de competencias profesionales.

e) Los estudiantes, quienes deben demostrar sentido de vocación y pertinencia frente a la profesión elegida en el campo de trabajo, proyectando a la Institución Universitaria CESMAG hacia la comunidad, para hacer socialmente útiles sus valores, saberes y experiencias, mediante la interacción e integración permanente con agentes sociales y comunitarios de su entorno, aportando a la solución de dificultades y a la contribución en la transformación de la sociedad en una perspectiva democrática, de equidad social, política y cultural.

En relación con el último numeral, Tardif (2011) plantea: «Una cultura profesional que se basaría en la práctica de la profesión concebida como proceso de aprendizaje profesional y en una ética profesional del oficio del profesor, que no solamente es una ética del trabajo bien hecho, sino que también es una ética del sentido de la educación como responsabilidad ante el otro» (p. 3).

Según Senge (1996), la experiencia objeto de reflexión es la clave de las organizaciones inteligentes, por ser capaces de sobreponerse a las dificultades, reconocer amenazas y enfrentar nuevas oportunidades. La experiencia, la apertura participativa, la apertura reflexiva y la libertad de expresión son los aspectos más aceptados para aprender a aprender. Según Cabrera y González (2006), se obtendrá un egresado «(...) formado por medio de un currículo basado en competencias [...] preparado para incorporar los avances científicos y los elementos conceptuales y prácticos adquiridos durante su formación para optimizar la producción, manteniendo, por, sobre todo, el sentido del bienestar y equidad social que debiera primar en toda economía» (p. 4).

Por último, en cuanto a calidad educativa, el MEN (2010) manifiesta lo siguiente:

Mejorar la calidad de la educación es una tarea prioritaria que debemos asumir en conjunto con todos los estamentos de la sociedad. Debemos hacer de la calidad un propósito nacional. Hacer las cosas bien toma tiempo. No nos llamemos a engaños. Asegurar la calidad de la educación nos tomará no solo esta, sino varias administraciones y generaciones. Pero posponer esta tarea puede condenarnos al atraso irremediable en todos los frentes de desarrollo del país. Nuestra intención, emprender los motores (p. 7).

CONCLUSIONES

Las comunidades internacionales presentan, cada vez más, modelos, sistemas, decretos, para la mejora de la educación; es importante estudiar y contextualizarlos, sin querer realizar al pie de la letra lo mismo, pero sí aspirar a ser parte de las mejoras para que los egresados tengan oportunidades en entornos diversos a nivel nacional e internacional.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia presta total atención a la formación de licenciados en 16 áreas, entre ellas el área de Educación Física; sin embargo, no existen cargos públicos para licenciados en dicha área para orientar la clase de educación básica primaria, dejando ver que no existe coherencia en lo que se pretende.

Se debe reconsiderar una transformación curricular en el programa de Licenciatura en Educación Física de la I.U. CESMAG, así como en las estrategias didácticas que están siendo aplicadas en los diferentes espacios académicos que le aportan a la práctica pedagógica, incluida la misma, en correspondencia con el modelo pedagógico de la Institución, con el fin de formar competencias que desarrollen en los estudiantes las habilidades personales y no personales que debe tener todo licenciado, respondiendo de esta manera a las necesidades de la infancia en la educación básica primaria de las instituciones educativas del sector público en Colombia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Colombiana de Facultades de Educación. (2016, abril 6). Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE). Recuperado a partir de <http://www.usbbog.edu.co/eventos/1090-%C2%A1la-asociaci%C3%B3n-colombiana-de-facultades-de-educaci%C3%B3n-ascofade-se-consolida-como-comunidad-acad%C3%A9mica>
- Cabrera, K. & González, L. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla: Uninorte. Recuperado a partir de https://issuu.com/el papaupa/docs/cu_r_r__culo_universitario_basado_en__e75857a21e9b5b
- Castaño, C. & Acevedo, M. (2015). Aportes del estudiante en formación del programa de Educación Física en el desarrollo integral de la niñez en el Municipio de San Juan de Pasto, Colombia (Vol. 1, pp. 166-171). Presentado en Primer Congreso Internacional Todos Ponemos. Aportes a la construcción social de la infancia, Colombia.
- Claude Passeron, J. & Bourdieu, P. (2009). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Labor. Recuperado a partir de <https://existenciaintempestiva.files.wordpress.com/2014/03/bourdieu-passeron-los-herederos-los-estudiantes-y-la-cultura.pdf>
- Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la enseñanza superior. (2000, noviembre 3). Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f418ab71-66f3-4064-a663-4acb99499e46/6-declaracionparisesp-pdf.pdf>
- Declaración de Bolonia conjunta de los Ministros Europeos de Educación (1999). Recuperado a partir de http://www.educacion.gob.es/bolonia/ensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (2014). Bases del Plan Nacional de desarrollo 2014-2018. Bogotá: Gobierno Nacional de Colombia. Recuperado a partir de https://www.google.com/cu/search?source=hp&ei=Y9ITWv2SDYvQmwGaiIiADQ&q=Bases+del+Plan+Nacional+de+desarrollo+2014-2018.+Bogot%C3%A1%3A+Gobierno+Nacional+de+Colombia&oq=Bases+del+Plan+Nacional+de+desarrollo+2014-2018.+Bogot%C3%A1%3A+Gobierno+Nacional+de+Colombia&gs_l=psy

- ab.12...225756.225756.0.226625.0.0
.0.0.0.0.0.0.0.0....0...1c.2.64.psy -
ab..0.0.0....0.qK7xkYzNrdE#
- Díaz Barriga, Á. (2006). «El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?». *Scielo*, 28(111), 7-36.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente*. Barcelona: Paidós. Recuperado a partir de <https://es.scribd.com/doc/301773685/Transformando-La-Practica-Docente-Cecilia-Fierro>
- González, J. & Wagenaar, B. (2003). Tuning educational structures in Europe. Recuperado a partir de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEU_I_Final-Report_EN.pdf
- González, M. & Álvarez, C. (2012). «La formación de competencias profesionales del profesor: las competencias investigativas». *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias Investigativas*, (5). Recuperado a partir de <http://redec.usalca.cl/index.php/redec/article/viewFile/129/99>
- González Maura, V. & González Tirados, R. M. (2016). «Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria». *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-210.
- Hammond, L., Wise, A. & Kline, S. (1999). *A license to teach - Raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Institución Universitaria CESMAG (2013). Reglamento de práctica pedagógica. San Juan de Pasto: I.U.CESMAG.
- Institución Universitaria CESMAG (2014). Proyecto Educativo Institucional. San Juan de Pasto: I.U.CESMAG.
- Institución Universitaria CESMAG (2015). Proyecto Educativo de Programa. San Juan de Pasto: I.U.CESMAG.
- Le Bofert, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. España: Gestión 2000.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 592. Por el cual se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/07/30/pdfs/BOE-A-2014-8138.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Recuperado a partir de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196486.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación.
- Ministerio de Educación Nacional (2016, abril 6). Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Recuperado a partir de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (primero) (2010). Orientaciones Pedagógicas para la educación física, recreación y deporte. Bogotá, DC:

- Revolución Educativa. Recuperado a partir de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393. Por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO & Universidad Pedagógica Nacional, 2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Ortiz, A. (2012). *Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas*. Recuperado a partir de http://api.ning.com/files/W-BK82a1GsuwXGQC*rvC48E*hCI6MlkFmKhPkFYBUfeeGMA82J1oKcUbZG40VxLjltWMnO7KWHF7u45gnRnQq6vowe7EOt/LIBROPENSAMIENYOYCOMPETENCIASALEXANDERORTIZ.pdf
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Senge, P. (1996). *La quinta disciplina*. Madrid: Granica.
- Silber, J. (2007). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*, 1-11.
- Tardif, M. (2011). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Recuperado a partir de <http://comunidad.udistrital.edu.co/geaf/files/2012/09/2011vol6no1-008.pdf>.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá, D.C.: Ecoe.
- Velázquez, M. & López, J. (2014). «La clase de educación física». *Tiempos nuevos*, 20, 64-77.