

09

LA FORMACIÓN

**DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA EN LOS
COMPONENTES DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

LA FORMACIÓN

DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA EN LOS COMPONENTES DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

THE TRAINING OF PRIMARY BASIC TEACHERS IN THE DIDACTIC COMPONENTS OF PHYSICAL EDUCATION

Ricardo Ernesto Calvachi-Obando¹

E-mail: recalob@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9477-301X>

¹Institución Educativa Técnica Industrial de San Juan de Pasto. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Calvachi-Obando, R. E. (2024). La formación de los docentes de básica primaria en los componentes didácticos de la Educación Física. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(3), 87-94.

RESUMEN

En el artículo se caracterizan los principales rasgos de la formación de los docentes de Básica Primaria en los componentes didácticos de la Educación Física en Colombia. Para ello se utilizó una metodología de análisis de fuentes que incluyen estudios realizados por algunos investigadores sobre los términos clave que se abordan. Los resultados permiten identificar el valor de los componentes didácticos en la formación en el contexto actual a partir de los Estándares de Competencias Básicas y del Plan de área.

Palabras clave:

Formación de docentes, Básica Primaria, componentes didácticos, Educación Física.

ABSTRACT

The article characterizes the main features of the training of Primary School teachers in the didactic components of Physical Education in Colombia. To do this, a source analysis methodology was used that includes studies carried out by some researchers on the key terms that are addressed. The results allow us to identify the value of the didactic components in training in the current context based on the Basic Competencies Standards and the Area Plan.

Keywords:

Teacher training, Primary Basic, didactic components, Physical Education.

INTRODUCCIÓN

Una diversidad de investigadores entre los que están Ochoa (2021); y Espitia (2022), plantean que los países deben buscar alternativas de formación docente desde un proceso de construcción colectiva, gestada a partir del diálogo social y la reflexión permanente de las prácticas educativas cotidianas, para arribar a una educación de calidad como derecho de niños y jóvenes.

Como resultado de lo anterior, resulta pertinente aproximarse a la concepción del término formación, como un término polisémico que proviene del “formare”, y entre algunas de sus acepciones tenemos la que se equipara con moldear, modelar, dar forma.

También aparecen otras visiones de corte reduccionista que llevan el término formación hacia el campo académico, expresando que formar es educar al ser humano en algún campo o actividad específica.

Desde una visión más amplia, también se describe como un proceso de transformación de la esfera intelectual y de la conducta del ser humano, a través de la instrucción, que se puede desarrollar de manera general o específica, pero de manera continua, sistemática y coherente, educando al hombre integralmente, para que afronte sus realidades sociales. Esta posición converge con la preparación integral de todos los aspectos de la personalidad, subdividiéndolo en proceso formativo escolar y proceso formativo no escolar.

Desde los estudios de Rozengardt (2019), se indica que la formación docente se orienta hacia una rama específica de la pedagogía, hacia el arribo permanente de los docentes al perfeccionamiento de los conocimientos que favorezcan el mejoramiento de su conducta, valores y habilidades que deben ponerse al servicio de la consecución de los objetivos individuales y sociales durante el ejercicio de su labor.

La demanda en la formación docente en general, viene en un proceso de crecimiento, como se declara por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Argentina (2008-2012), lo cual requiere la participación y compromiso de varios actores relacionados con el ámbito educativo, pero las mayores carencias radican en la falta de una adecuada formación especializada por áreas del conocimiento y en la desvinculación existente entre la teoría y la práctica, donde el pilar fundamental de todo proceso de formación, radica en la retroalimentación continua de las experiencias cotidianas vividas en la escuela.

En este sentido, para que los programas de formación de los docentes sean exitosos y aporten al mejoramiento de su desempeño, deberán responder a sus contextos inmediatos y realidades propias de su quehacer diario. Para ello es importante revisar las características más relevantes de este proceso de cualificación docente en el

contexto internacional, hasta derivar en el contexto local, objetivo de este artículo.

DESARROLLO

La formación docente en el contexto internacional

Para tener una visión general de las políticas de formación y los sistemas o programas para su desarrollo, es necesario el análisis desde varios investigadores. Entre ellos, destacan Chávez & Vieira (2020). También es pertinente hacer una aproximación a los aspectos de mayor relevancia en algunos países de la Unión Europea, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos, finalizando con algunos países de Latinoamérica.

Las políticas de formación docente en los países de Europa, se fundamentan en una concepción de la educación como un factor que propicia el desarrollo humano y determina la calidad de vida. Consideran relevante el papel del docente, debido a que sobre sus hombros recae la responsabilidad de la formación de niños y jóvenes, para lo cual debe estar preparado en lo científico, lo académico y lo técnico.

Debido a los continuos y acelerados cambios en las estructuras sociales actuales, en lo científico y lo técnico, y desde luego, en las formas de arribar al conocimiento, en los países de la Unión Europea, el docente cumple un papel fundamental en el acto educativo, siendo el mediador entre los estudiantes, el conocimiento y la formación política, aspecto este que consideramos fundamental, pues el docente ambienta en la escuela los escenarios favorables para la vivencia de los valores democráticos, el respeto por la diversidad, la capacidad de leer su realidad y transformarla en procura del bien común.

En Francia, España y Alemania, la formación docente se considera fundamental en la calidad educativa y se implementa desde una visión centralizada, con un gran apoyo gubernamental y un amplio abanico de posibilidades de formación, pero que cada ente federado o comunidad autónoma reglamenta según sus necesidades en acuerdo con el gremio de docentes y donde son ellos los encargados de desarrollar los contenidos estandarizados.

En Francia los Institutos Universitarios de formación de docentes creados a partir de 1991, privilegian la alta relación que debe existir entre la teoría y la práctica, desarrollando programas de formación de docentes principiantes y docentes en ejercicio, desde la pedagogía y la didáctica, aspecto que consideramos fundamental en la cualificación docente, pues en este país todo aquel que desee ejercer esta labor, deberá certificar como título mínimo, una licenciatura.

En España todos los docentes tienen derecho a permisos por hasta tres años para capacitarse, de los cuales un año es remunerado. Además, todos los docentes se forman independientemente del área en la que se desempeñen,

en filosofía, matemáticas, lengua y literatura, ingresando a las redes de formación que son escuelas dentro de las universidades, donde los docentes adelantan programas de complemento en su formación académica de la mano de sus tutores.

Pocos países en el orden mundial como Inglaterra, asignan un nivel privilegiado dentro de sus políticas de estado descentralizadas, al desarrollo de estrategias uniformes de formación docente con carácter obligatorio, a partir de planes generados desde el sector público y el sector privado.

En los países de la Unión Europea, Gales, Escocia, Irlanda del Norte, junto a Finlandia, la formación docente es rigurosa y surge de la evaluación como elemento para mejorar y favorecer el surgimiento de nuevos investigadores en la didáctica, debido a que la reflexión permanente de sus prácticas en relación con lo familiar, escolar y social, genera nuevos aprendizajes que van a mejorar la calidad educativa.

En Estados Unidos y Canadá, a pesar de que durante los últimos años se identifica la implementación de algunas tendencias de orden nacional para la renovación permanente de la certificación profesional, su sistema de formación docente privilegia la práctica y es descentralizado, donde cada estado traza sus políticas y estrategias según sus necesidades. A través del trabajo asociado entre escuelas e instituciones de formación, mediante grupos de estudio, redes de docentes, cursos de actualización, asesoría de expertos, tutorías y abordando proyectos de investigación.

Los países de América Latina comparten ciertas problemáticas que tienen en una crisis estructural a la escuela, y que de alguna manera moldean sus programas de formación docente; entre ellos tenemos el contexto socioeconómico de donde provienen los estudiantes, la desconexión entre la formación recibida y las situaciones prácticas que se afrontan en la labor docente, ausencia o reducidas ofertas de formación con mínimas posibilidades de acceder a ellas, capacitaciones enfocadas en soluciones remediales y problemáticas coyunturales, mínimos recursos financieros asignados a la investigación y a la cualificación docente.

En México, se encargó el sistema de formación docente a los gobiernos federales como ha sucedido en países como Brasil, Colombia, Chile, Venezuela y Ecuador, donde desde un currículo abierto según Chávez & Vieira (2020), se procura enlazar la formación inicial con la continua, pero donde estas políticas quedaron desfinanciadas, y con ello muchos programas se fueron en picada, evidenciando que la calidad educativa es afectada por la relación, remuneración y carga laboral. Las secretarías de Educación Pública son las encargadas de adelantar los programas que privilegian el desarrollo de actitudes y la práctica como el eje fundamental de la formación.

Cuba es un referente importante en este tema, partiendo de que la educación está consagrada desde la Constitución como la base de la riqueza nacional, como una función pública y como un derecho de cumplimiento obligatorio y bajo la tutela del estado, que debe involucrar al docente como actor fundamental de cambio.

Desde las universidades pedagógicas a nivel provincial, se diseñan los programas de formación permanente bajo unos criterios nacionales que propenden por fortalecer el componente investigativo desde la relación equilibrada entre el componente teórico y práctico, preparando al docente para orientar todas las asignaturas de manera integral, a excepción de Educación Física e Inglés, dentro de un currículo unitario.

En Argentina la formación se orienta a generar cambios en las prácticas tradicionales desde lo teórico-práctico, desde cuatro componentes: la formación inicial de los docentes, el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, la capacitación para que los docentes desarrollen otros roles y la investigación en el campo educativo.

En Chile, a partir de 1996 la Organización de Estados Iberoamericanos, con la creación del sistema nacional de la evaluación de desempeño, se implementaron programas descentralizados para el desarrollo profesional mediante el intercambio entre docentes primarios y universitarios, para fortalecer la profesión docente, asignando reconocimientos y premios a la excelencia, y brindando pasantías y becas en el exterior a los docentes destacados en su ejercicio.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), reconoce los esfuerzos de cada país, pero a pesar de sus esfuerzos políticos y financieros, los sistemas educativos aún se encuentran en deuda con los pueblos, puesto que, en la formación de los docentes en servicio, persisten serias dificultades en los mecanismos de articulación que se reflejan en el desarrollo práctico de los contenidos de algunas asignaturas.

Estas dificultades se presentan en dependencia de la concepción de educación y sociedad que se tenga en cada sistema y en cada contexto, a los énfasis otorgados a los procesos de formación, y a los objetivos que se pretende respondan los procesos de formación.

El contexto internacional es un referente importante para hacer una lectura reflexiva de las realidades en el ámbito nacional y local según se corresponde. Para ello es importante tener en cuenta las particularidades que al tema se refieren desde el marco constitucional y legislativo, para ir adentrándonos en los aspectos relacionados con las experiencias investigativas.

La formación docente en Colombia y el Departamento de Nariño

Para aproximarnos a lo que se plantea como procesos de formación docente en Colombia, se hace necesario

conocer de manera general lo establecido desde las políticas educativas, teniendo presente que una gran conquista obtenida por el magisterio en la Constitución de 1991, es la ley general de la educación, donde se resalta que la labor docente se debe desarrollar desde las características y necesidades culturales, sociales, éticas y morales de la sociedad en general y de la familia en particular.

En su artículo 104, asigna a los establecimientos universitarios que poseen facultades de educación, la función de la formación inicial y post gradual; también la actualización de los docentes, además de ofrecer programas de formación complementaria a los egresados de las instituciones normalistas, y en su artículo 66 expresa que la tarea de enseñar estará a cargo de profesionales de reconocida idoneidad ética y pedagógica, a quienes se les garantizará la profesionalización y dignificación de su labor.

Sintetizando los objetivos de la formación docente encontrados en la ley 115, título VI, capítulo 2º, tenemos: A partir de la investigación pedagógica, formar educadores preparados para prestar el servicio educativo teórico-práctico en el pre y post grado, con la más alta calidad científica y ética.

En el año 2008 y 2010, el Ministerio Nacional de Educación (MEN) en su Plan Sectorial, ubica la formación docente como determinante de la calidad del mejoramiento educativo y se reconoce que existe la necesidad de una educación más pertinente en un mundo globalizado.

Otros aspectos fundamentales en el ámbito de formación docente identifican problemáticas como la ausencia de una concepción auténticamente profesional e intelectual de la educación, desequilibrio existente entre las instituciones de formación, proliferación de currículos y limitada producción pedagógica e investigativa, entre otras.

Entre 1996 y 2005, desde Plan Decenal de Desarrollo Educativo (2016) se da vida a la Expedición Pedagógica Nacional, donde se resalta que el desarrollo integral y la Formación docente es uno de los factores que mayor influencia tiene en la consecución de una educación de calidad, junto a la producción investigativa, y una mayor oferta de programas de formación descentralizados.

Las propuestas de formación se centran en cualificar al docente en los contenidos a desarrollar, pero muy pocos al desarrollo práctico de los mismos, por ello, es pertinente expresar que se debe procurar la vinculación de lo que se debe enseñar con el cómo, dónde y para qué, como propone Gómez (2018); Forero & Saavedra (2019); Comboni & Juárez (2020); y Julio (2023).

Por medio de decretos como el 709 (1996), 3012 (1997), y 0272 (1998), y la ley 934 (2004), el MEN propende por el mejoramiento profesional de los docentes, delineando los requerimientos para las instituciones que ofertan

programas de formación. Además, en el estatuto de la profesionalización docente 1278 (2002), contrario al 2277 (1979), se implementa la evaluación docente en el territorio nacional, con la intencionalidad de mejorar la calidad de la educación, mediante la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, dando posibilidad de ingreso a la carrera docente a profesionales sin formación en el aspecto pedagógico.

Los programas de formación docente quedan en manos de las ETC, que son distritos independientes que surgen después de un proceso de descentralización nacional, quienes desarrollan dichos programas con recursos insuficientes transferidos por el orden central del Sistema General de Participaciones (SGP), mediante la ley 715 (2001), razón por la cual quedan únicamente planteados, pero no se ejecutan en la realidad.

A pesar de que en los Planes Nacionales de Desarrollo (2014, 2018, 2019), y el Plan Decenal Nacional de Educación (2016), se recalca que el sistema educativo del país se debe fundamentar sobre la pedagogía, el respeto y reconocimiento social de la labor docente, el recorte de las transferencias es reiterado y progresivo, manteniendo e incrementando la deuda histórica con el sistema educativo del país.

Muchos gobernantes a pesar de ubicar en un lugar privilegiado de su discurso la formación docente dentro del sistema educativo, no lo fortalecen en la práctica, pues tomando como base los planteamientos de Imbernón (1994), es posible determinar que este es un discurso paradójico y ambivalente, debido a que por un lado históricamente, se resalta la importancia de dicha formación y por el otro desde los sistemas económicos prevalentes, no se materializa, condenándola a la miseria social y académica a la que siempre se le ha condenado.

Lo anterior genera una crisis de los programas y estímulos para la formación de los docentes colombianos, causando de esta manera gran desmotivación por parte del cuerpo profesoral debido a la poca eficacia en estos procesos.

En el departamento de Nariño, se presenta la misma problemática del territorio nacional, pues en el Plan Departamental de Capacitación (2009), el Plan de Desarrollo Departamental (2012), y el Plan Territorial de formación de docentes (2013, 2016), no se desarrollan propuestas de formación pertinentes, pese a que se expresa que el enfoque integrador de la formación será orientado según las necesidades de docentes, estudiantes, de la comunidad y la familia.

Similar proceso se da en el municipio de San Juan de Pasto, debido a que en el Plan Municipal de formación docente (2010), y la Resolución 0656 (2019), no se incluyen programas de formación docente contextualizados y acordes a las necesidades reales de los docentes y se preponderan los procesos enfocados.

Según la Guía para construir los Planes Territoriales de Formación del MEN (2011) y la directiva del MEN número 25, a la actualización y ajuste centrado en los resultados de las evaluaciones externas (PISA, pruebas ICFES o Saber PRO), aplicadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (ICFES), impuestas como políticas de la OCDE, Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), con base en las cuales se trazan los ejes o núcleos de formación, debido a lo cual muchas necesidades de formación docente no se materializan o ni siquiera se plantean en los proyectos de la ETC, según se evidencia en la Guía para construir los Planes Territoriales de Formación del MEN (2011) y la directiva del MEN número 25.

A pesar de las contradicciones evidentes entre lo que se le pide al docente y lo que se le facilita para mejorar su ejercicio, los entes gubernamentales de orden nacional y territorial, le exigen adelantar procesos con los niños y jóvenes en pro de una formación integral desde una clase de calidad, olvidando dotarle de las herramientas necesarias, pues para los entes de gobierno los indicadores de calidad educativa, únicamente, se limitan a unas áreas específicas de tipo académico, evaluadas por pruebas externas (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Inglés).

Es en la práctica donde el docente demuestra su competencia, hecho que nos lleva a posicionarla como aspecto fundamental en la búsqueda de la posible solución a las problemáticas encontradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, resaltando además, que la importancia de la labor docente está por encima de las incoherentes determinaciones de los encargados del diseño de las políticas educativas, que pretenden solucionar las dificultades con normas, pero sin recursos para la cualificación.

En realidad, no existe un plan orgánico de formación docente en Colombia. Este es un problema estructural del sistema educativo que no permite la cualificación. El encargo social de una educación de calidad en Nariño y Pasto no se cumple desde los programas de formación, pues la metodología empleada da fe de la formación del docente, por tanto, esta alimenta la metodología, y esta a su vez alimenta a la formación, quedando claro de esta manera que formando al docente, se favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, mejorando el proceso general del acto educativo.

Es necesario clarificar cuáles son los entes de gobierno encargados de adelantar los procesos diagnósticos para plantear las propuestas en los diferentes niveles de formación en procura de arribar a una educación de calidad según la normatividad vigente en Colombia: El MEN diseña e implementa las políticas, las instituciones públicas o privadas ofertan los programas, las escuelas normales, facultades de educación, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), y los grupos de investigación

los actualizan y perfeccionan, las ETC elaboran, ejecutan y evalúan los programas públicos, y las instituciones educativas elaboran, ejecutan y evalúan los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI), donde se hace formación docente interna.

La formación docente en Educación Física

La carta internacional de la Educación Física, la actividad física y el deporte (1978) y su revisión (2015), reafirma la determinación de promover el progreso social y mejorar los estándares de vida, e insta a que cada nación formule y ejecute los programas de formación de sus docentes como un puente hacia la calidad educativa, basándose en los requerimientos propios de su contexto.

Desde el Ministerio de Cultura y Deportes de Guatemala se invita a los responsables políticos a propender por una Educación Física de Calidad (EFC), al igual que esbozan diferentes investigadores como Ochoa (2021); y Garduño (2022). En el contexto colombiano, desde los lineamientos curriculares y las orientaciones pedagógicas desde el MEN, se busca fortalecer las habilidades de los docentes encargados de la misma, para desarrollar mediante la actividad física, habilidades, capacidades y actitudes, en procura de una mejor calidad de vida.

Los organismos internacionales señalan que los entornos de aprendizaje favorables van más allá de las instalaciones físicas, recalcando que las políticas deben garantizar la salvaguarda de una EFC, como derecho de todo ser humano, y para lo cual es preciso formar a todos aquellos que se encargan de impartir esta clase, como exponen Del Val Martín (2020); Rodríguez (2021); y el Ministerio de Educación Nacional en Colombia (2022).

Los avances en la pedagogía cualifican el desempeño laboral de los encargados de impartir la Educación Física, aportando así al desarrollo humano como derecho de todos, y según indica la Declaración Universal de los Derechos Humanos debe ir de la mano con la autodeterminación económica, política y cultural de los pueblos.

Según lo anterior, es de suma importancia garantizar desde la niñez, una EFC como elemento determinante para potenciar sus beneficios individuales y sociales, planteados desde sus fines: preservar la salud de los estudiantes, promover valores, brindar una forma de recreación sana, de diversión y entretenimiento, inspirar respeto por el uso y conservación de los recursos del planeta; fines que solo se alcanzarán, si se dota a los docentes encargados de impartirla, de las habilidades necesarias para desarrollar una clase planificada y organizada.

Esta disciplina ha recobrado mayor importancia dentro de los procesos pedagógicos al interior de las instituciones educativas, valorándose como la mejor vía para arribar a una verdadera formación integral, hecho por el cual desde la normativa nacional se considera la formación de los docentes encargados de impartir la Educación Física,

como aspecto fundamental de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios, adelantados en todas las instituciones educativas y como área fundamental dentro del currículo oficial.

Respecto al encargo social de la Educación Física escolar, es posible afirmar que se orienta a potenciar la formación integral a partir del desarrollo de hábitos, habilidades psicomotrices, capacidades físicas, trasmisión de conocimientos teóricos, fortalecimiento de valores éticos y morales, desarrollo de su autonomía e iniciativa, toma de decisiones y la resolución de problemas cada vez más complejos, razones que requieren ser asumidas desde un proceso organizado, pronosticado, dosificado, controlado y evaluado, ajeno a la improvisación, la espontaneidad y lo proverbial.

La formación es el camino más expedito para arribar a la mejora del desempeño docente, garantizando el acceso a prácticas renovadas, a partir de un proceso reflexivo, crítico y permanente de retroalimentación de las mismas. A pesar de ello, se considera que muchas de las investigaciones según Levoratti (2021); y Ochoa (2021), deslindan en modelos técnicos y positivistas, de planteamiento de programas y estrategias de formación para docentes de Educación Física, los cuales requieren ser enriquecidos por medio del entrenamiento en la praxis de los componentes didácticos (objetivos, contenidos, métodos, formas de organización, métodos, medios y evaluación) desarrollados desde el lugar de trabajo.

Los modelos pedagógicos de la Educación Física promueven hoy una clase inclusiva, participativa, sustentada en un enfoque humanista, desarrollador y productivo, donde los estudiantes, como afirma Torres (2021), tendrán la oportunidad de construir su propio aprendizaje bajo la guía del maestro, solo si el docente domina la actividad que dirige desde lo teórico, lo didáctico y lo metodológico. El éxito depende de la capacidad que se tenga para desarrollar de manera didáctica los contenidos programados en dependencia de lo contextual, logrando orientar el proceso de manera certera hacia las metas trazadas.

Muchas investigaciones sobre formación de docentes, derivan de los enfoques tecnocráticos que apuntan hacia la formación deportiva desde la Educación Física, centrándose en la instrucción práctica de la ejecución técnica de las destrezas deportivas, dejando un tanto de lado su didáctica propia que tiende más a lo interdisciplinar.

Es pertinente clarificar que la Educación Física y el deporte distan en sus contenidos, fines y propósitos, debido a lo cual requieren un abordaje metodológico diferencial, si desde un mejor desempeño docente se pretende arribar a aprendizajes significativos, como se evidencia en las investigaciones sobre los requerimientos de formación del egresado en entrenamiento deportivo, y sobre un

modelo de educación deportiva del Equipo Académico del International Research Center on Organizations.

Las propuestas de formación planteadas en contextos con características similares a las de esta investigación, se enriquecen con aportes como los hechos por Alfonzo et al. (2021), quienes sustentan que una EFC debe partir de un diagnóstico; hecho que posibilita afirmar que la formación debe abordar de manera amplia e integral este contenido.

A pesar de que Rojas (2021), sustenta que los componentes didácticos brindan orden, variedad y dinamismo a la actuación docente y vuelven atractivas las tareas de la clase de Educación Física, otros estudios permiten comprobar que los programas de formación entre 1979 y 2005, en su mayoría no favorecen de manera directa el arribo a unas clases con calidad, debido a que se orientan de forma exclusiva a los contenidos en el currículo, dejando de lado los demás componentes didácticos, lo que permite sustentar que las deficiencias en esta disciplina persisten debido a las limitadas oportunidades de formación.

Complementando con las investigaciones anteriores, algunos autores como Ochoa (2021), dimensionan el impacto de la formación docente inicial y permanente en esta área, y afirma que tanto la formación como la evaluación docente deben ser permanentes, si se considera impartir un proceso de calidad como se pretende.

A partir de los análisis de los estudios anteriores, se destaca que un elemento importante en el contexto colombiano frente a las carencias de docentes titulares en el área asignados a la primaria de las instituciones educativas nos permite afirmar que es posible y necesario dotar de ciertas herramientas a los docentes para mejorar su desempeño laboral mediante su formación en los elementos metodológicos de la Educación Física. Además, es fundamental abordar integralmente los componentes didácticos para el desarrollo de los mismos. En otras palabras, se requiere pasar del qué enseñar (contenidos, currículo), al cómo hacerlo (objetivos, formas, métodos, medios y evaluación).

La formación de los docentes merece el espacio necesario en los PEI para fortalecer sus destrezas respecto al desarrollo de las habilidades para la convivencia, partiendo del presupuesto de que el docente de Educación Física forma a partir de su ejemplo, pues su creatividad, energía y liderazgo, son características que lo identifican tanto en las actividades escolares propias de su área, como en sus relaciones interpersonales, que además pueden nutrirse de experiencias investigativas relacionadas con el uso de las tecnologías. Esta es una ruta para mejorar la calidad de los aprendizajes en las actividades no formales de primaria, propuesta que permitiría acceder de manera libre a los contenidos y materiales que dan acceso a una formación en horarios flexibles.

CONCLUSIONES

La formación docente es valorada en el orden internacional como la vía para arribar a unos procesos educativos de calidad, a partir de la mejora en lo profesional y en lo humano; sin embargo, la falta de ofertas de formación para docentes de básica primaria, encargados de impartir el complejo proceso de la Educación Física en Colombia, dificulta la formación de un ser humano integral, desde los procesos didácticos y metodológicos adecuadamente desarrollados en la infancia.

La formación en los componentes didácticos de la Educación Física dirigida a los docentes de básica primaria encargados de orientar esta importante área, constituye un campo necesario de ser abordado desde la investigación científica, para fundamentar la estructuración de una estrategia con un alto nivel de pertinencia, que propicie la transformación de los modos de actuación del docente, en aras de mejorar su desempeño en el desarrollo de la tarea como respuestas al encargo social asignado.

La formación en los contenidos por sí sola no permite el arribo hacia los objetivos que la Educación Física persigue. Se hace necesario avanzar hacia el desarrollo de los mismos en la ejecución de la tarea, posibilitando la formación holística del ser humano a partir del desarrollo de sus hábitos, habilidades, capacidades y actitudes, para lo cual es imprescindible dotar al docente de las habilidades pedagógicas necesarias para que afronte su ejercicio profesional con calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonzo, A., Enríquez, L., & Alcívar, L. (2021). Estrategias didácticas para la efectividad de la educación física: Un reto en tiempos de confinamiento. *Educación Física: Efectividad en tiempos de confinamiento social*. Manabí Ecuador. https://www.academia.edu/77261730/Estrategias_did%C3%A1cticas_para_la_efectividad_de_la_educaci%C3%B3n_f%C3%ADsica_un_reto_en_tiempos_de_confinamiento
- Cano, M., & Ordoñez, E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.3591564>
- Chávez, M., & Vieira, S. (2020). Reflexiones sobre los cursos de formación docente en Perú y Brasil. *Educación*, 29(57), 7-26. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.001>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2022). La formación docente en Colombia. MEN. https://www.minedu- cacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
- Comboni, S., & Juárez, J.M. (2020). Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcshuamx/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Del Val Martín, P. (2020). Educación Física de Calidad: una aproximación al caso de Ecuador. (Tesis Doctorado). Universidad Ramón Llull.
- Espitia, M. I. (2022). La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: Un estudio de caso en perspectiva crítica. (Tesis de Doctorado). Universidad de Los Andes.
- Forero, D., & Saavedra, V. (2019). Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina. Fedesarrollo. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3761>
- Garduño, J. (2022). Pedagogía y didáctica en la formación del Educador Físico. Qartuppi.
- Gómez, J. (2018). La formación continua del docente de la básica primaria en los contenidos de la Educación Física. (Tesis Doctorado). Universidad de Cienfuegos.
- Imbernón, F. (1994). La profesión docente ante los desafíos del presente y el futuro. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. GRAÓ.
- Julio, S. P. (2023). La práctica pedagógica de la Educación Física en la básica primaria en la Institución Educativa Liceo la Pradera. (Tesis Maestría). Universidad de Córdoba.
- Livoratti, A. (2021). La construcción de la concepción de Educación Física en la instancia de definición curricular. Un análisis de los diseños curriculares para la formación docente inicial en la provincia de Buenos Aires-Argentina, *Ágora* 23, 7-28. <https://revistas.uva.es/index.php/agora/article/view/5658>
- Ochoa, A. Y. (2021). Programa de formación docente para el mejoramiento de la práctica pedagógica. (Tesis Maestría). Fundación Universitaria los Libertadores.
- Rodríguez, J. (2021). Educación Física de calidad desde la perspectiva de la práctica docente. (Tesis Doctorado). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rojas, L. (2021). Evaluación de la didáctica de la Educación Física en la Institución Educativa Distrital Villas del Progreso. (Tesis Maestría). Universidad Externado de Colombia.
- Rozengardt, R. (2019). El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente. Un estudio en La Pampa. Curriculum y formación de profesores. (Tesis Doctorado). Universidad Nacional de La Plata.
- Torres, X. C. (2021). Docentes de Educación Física de Nivel Primaria en Chiapas: Retos y Oportunidades desde la Neuroeducación. (Tesis Doctorado). Universidad Autónoma de Chiapas.