

¿Qué se investiga en formación docente en educación física y en recreación?

What is researched in teacher training in physical education and recreation

Juan Manuel Carreño Cardozo, Andrés Díaz Velasco, Sonia López Domínguez, José Alfonso Martín Reyes

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Resumen. El escrito presenta resultados del proyecto *La formación docente en los programas licenciatura en educación física y licenciatura en recreación y turismo*, a partir de la muestra de algunas investigaciones representativas sobre formación docente en educación física y recreación y turismo. Con estos hallazgos, organizados con la metodología de análisis de contenido, se muestran algunas tendencias de las investigaciones que agrupan los principales rasgos de los estudios, con respecto a categorías construidas en la investigación. Además, se describen perspectivas de la investigación que han sido construidas para comprender tanto el concepto de *formación docente* como las experiencias que se relacionan con este como hecho dado, usualmente institucionalizado. Las tendencias de las investigaciones en este aspecto se dividen en: 1. Recomendaciones éticas, 2. Comparaciones entre programas, 3. Propuestas de ejes o componentes específicos y 3. Dificultades de la práctica docente. Para finalizar se proponen conclusiones que proyectan necesidades y posibilidades para la investigación sobre el tema.

Palabras clave: formación docente, investigación, educación física, recreación y turismo.

Abstract. The paper presents results of the project *La formación docente en los programas licenciatura en educación física y licenciatura en recreación y turismo*, from the representative sample of some research on teacher training in physical education and recreation and tourism. With these findings, organized with the content analysis methodology, some trends of the research group the main features of the studies with respect to categories constructed in research is. In addition, research perspectives that have been built to understand both the concept of teacher training and experiences that relate to this as a given fact, usually institutionalized described. Research trends in this area are divided into: 1. Ethical Recommendations 2. Comparisons between programs, 3. Proposals axes or components and 3. Difficulties of teaching practice. Finally conclusions that project needs and possibilities for research on the topic proposed.

Keywords: teacher training, research, physical education, recreation and tourism.

La formación docente como concepto

Un primer vistazo a los términos nos remite a la necesidad de significar tanto formación como docencia en cuanto expresiones distintas. La primera, implica tanto el proceso como el producto, es decir, la formación como proceso por el cual la persona sigue su camino de ser mejor humano o persona, y a la vez el producto de esa formación. Ahora, si bien usualmente el término se utiliza para aspectos de la educación institucionalizada, debe tomarse en su forma más trascendental. Es decir, a la formación como proceso distinto a la educación en la cual se involucran actos autónomos en los que se define un camino por el cual se decide *ser formado o formarse*.

Entonces, habrá que hacer una distinción entre educación y formación; por supuesto, otros subtítulos pueden entrar a jugar en la diferenciación de términos como instrucción, titulación, aprendizaje y enseñanza. Para los primeros, se propone distinguir con Durkheim (1924/2013), la educación de la formación, teniendo en cuenta que la primera es toda acción de una generación anterior dirigida a una más joven con el fin de brindarle lo que la sociedad le exigirá. Es decir, la educación trata de un hecho social.

La formación, por su parte, puede tener más relación con aquello que la persona decide, define o piensa sobre sí mismo en correspondencia con sus expectativas de humanidad. Es decir, la formación implica una orientación personal. Con esto, educación tiene que ver con la formación en el sentido de disposición social de todos los aspectos intencionales o no, que construyen y condicionan a las personas. Una consecuencia posible de la educación es la formación. Además, esta tiene que ver con la forma distinta y cambiante en que cada persona apropia y asume la educación que le ha sido dada.

El segundo término, docencia, es enmarcado por aspectos legales que hacen fácil la determinación de esta asignación en personas específicas. Para Colombia, la titulación como licenciado o normalista es aquel que permite ejercer este rol, además de la asignación de otros profesionales en instituciones de educación técnica y superior. Sobre

estos títulos, la normativa y los lineamientos son procesos claros que permiten evidenciar el trascurso de decisiones a través de la historia. Además de este marco legal, docencia es, junto con los términos maestro y profesor, un aspecto clave en la constitución de un rol social orientado a la educación institucionalizada. Proceso que es característico de la era industrial y moderna en las sociedades calificadas como occidentales. Entonces, al hablar de formación docente, la referencia inicial implica los procesos formales de educación para ser docente (licenciado, normalista o profesionalizado en docencia) además de los procesos de educación *permanente* de los docentes, como los posgrados y cursos de actualización. Una segunda mirada, nos permitirá observar la formación docente como proceso trascendental de construcción de sujetos responsabilizados de la educación de otros sujetos, donde más allá de la regulación normativa, implica la constitución ética frente a las problemáticas de la educación en los contextos.

De alguna forma, la mirada exclusivamente normativa facilitará la objetivación en las disciplinas pedagógicas, los saberes y contenidos científicos y la instrucción. La otra posibilidad orientará más la discusión sobre ética, la formación de la formación, la crisis de las disciplinas fragmentadoras de la escuela, entre otras situaciones de debate. En el caso de la educación física y la recreación y el turismo, la formación docente no tiene la carga de disciplinamiento científico que otros saberes escolares como las matemáticas o las ciencias, y se encuentra más cercano a los procesos de constitución de maestros en artes y deportes. Esto indica, siguiendo a Álvarez (1994), que la construcción del saber en educación física se ha dado en la misma escuela, con relación a algunos saberes científicos, pero al ser llevados a escenarios escolares, se ajustan y modifican en otros sentidos y significados. Su constitución no está ligada a una ciencia o disciplina científica más amplia que pretenda su reflejo en la escuela.

Ahora, a diferencia de la educación física, el campo de la recreación y el turismo no tiene un recorrido explícito y reconocido en la escuela. Estos saberes son nuevos en los discursos de formación de docentes y su breve recorrido hace que, para la mirada convencional, la recreación y el turismo sean ruidos incomprensibles en el gran conjunto de tradiciones y costumbres de la formación de docentes.

Investigando la investigación sobre formación docente

A partir de las anteriores afirmaciones, se puede considerar la formación docente como un proceso que no solo depende de su determinación normativa o institucionalizada, aunque la realidad muestra una profunda orientación de estos aspectos. En este sentido, la formación docente incluye propósitos e intenciones que tienen que ver con la educación de esa figura especializada de la sociedad al que se le ha responsabilizado de la formación de otros. Esta demarcación implica que la formación docente no solo está relacionada con aspectos que traducen a la educación de niños y jóvenes ya que puede incluir (y usualmente lo hace) otras edades o poblaciones a las que está dirigida su acción. Por otro lado, tiene que ver con la revisión más que de contenidos o temas, de propósitos e intenciones. Es decir, la preocupación por la formación trasciende la educación vista como instrucción. No obstante, la introducción a los currículos de diseño por competencias, capacidades, objetivos, entre otras recientes tendencias, los contenidos siguen teniendo un predominio en los discursos sobre la formación docente y son un aspecto relevante para investigar lo investigado sobre formación docente.

Para el estudio, la revisión fundamental tuvo en cuenta la literatura hallada sobre investigación en formación docente y, en lo posible, orientada a los campos de la educación física, la recreación y el turismo. Para delimitar el asunto de la investigación en los escritos, se consideró, por un lado, cuando los escritos se refieren específicamente a investigaciones terminadas con respaldos institucionales sobre su proceso. Por otro lado, escritos originados en programas o procesos manifiestos de formación docente, que sin decir explícitamente que se originan en investigación, sí tengan que ver con procesos sistemáticos y argumentados de estudio o revisión de su propio proceso de formación.

En términos generales, se entiende que la investigación sobre formación docente está determinada por conjuntos de intenciones, usualmente institucionalizadas, que contiene sentidos, estrategias, métodos o técnicas que se orientan a la fundamentación y acción concreta que tiene o tendrá un docente en ámbitos educativos específicos.

Metodología

Se utilizó el análisis de contenido como método de clasificación, ordenamiento e interpretación de la información recolectada en los documentos, pretendiendo una comprensión del concepto de formación docente desde referentes y antecedentes específicos de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Las estrategias presentadas por el análisis de contenido, a saber, nivel superficial, analítico e interpretativo (Quintero y Ruiz, 2004), sirven de referente para la teorización de información encontrada sobre formación docente en los campos de la educación física, la recreación y el turismo.

La recolección de la información estableció como fuentes los documentos maestros de programas, revistas de carácter científico y algunos libros que, en general, contienen estudios relacionados con la formación docente. La búsqueda, recopilación, ordenamiento, organización y clasificación de la información, siguió una matriz para la organización de los documentos hallados:

Tabla 1.
Ficha de recolección documental.

Título del doc.	Autor o autores	Referencia completa (en normas APA sexta edición; tener en cuenta el tipo de documento)	Ubicación y/o disponibilidad (físico o digital, biblioteca, número de localización)	Descripción general	Partes claves relacionadas con el proyecto (páginas, capítulos, párrafos u otros señalamientos específicos del documento)

Organización de resultados

Para la organización de los datos, se tuvieron en cuenta cuatro precategorias de análisis que sirvieron de puntos de convergencia para la posterior construcción de tendencias. Las precategorias surgen de la

primera revisión de documentos (nivel superficial) y proyecta la conjunción de otros aspectos dentro de los siguientes conceptos. Las precategorias fueron:

1. *Experiencia docente*: incluye los estudios que están relacionados con reflexiones y descripciones sobre la vida del docente como profesional, problemáticas de la labor, la formación permanente en la vida de los docentes, entre otras. La importancia de este conjunto radica en que en el contexto latinoamericano son múltiples y variadas las referencias a la formación docente vista desde la vida de *ser maestro*, las situaciones difíciles que comprometen su formación permanente y los factores que facilitan o dificultan en el cotidiano del docente la formación continua.

2. *Experiencias de formación docente*: presentan y desarrollan estudios referidos a programas, cursos, propuestas, proyectos de formación docente. También se incluyen las dimensiones o aspectos que, según las referencias, deben ser tenidos en cuenta en la formación docente. En estos, sobresale la formación investigativa, la formación mediante las prácticas, la formación política y aspectos de disciplinas pedagógicas específicas.

3. *Políticas de formación*: en esta se referencian investigaciones sobre políticas de formación, sean normativas como leyes, decretos, resoluciones o acuerdos, y lineamientos originados en organismos estatales u otros no estatales, pero con orientación pública o masiva.

4. *Tensiones entre teoría y práctica*: son las investigaciones sobre una relación muy frecuente y convencionalmente mencionada como *teoría-práctica*. Las referencias que aquí se ubican tratan de componentes epistemológicos o fundamentales de la formación docente, apuestas de la práctica en contraste o complemento con formación teórica, discursiva, conceptual o teorizante, la praxis pedagógica, entre otros. Inicialmente, se encuentra una frecuencia importante de reflexiones sobre la formación en general y la práctica en la educación física.

Además, la organización de la información estableció las partes claves de cada escrito que tuvieran que ver con la *formación docente* como concepto general, es decir, como noción que intenta ser descrita, definida o comprendida. Por otra parte, se buscó la relación que cada investigación tiene con los campos de la educación física y la recreación.

Tabla 2.
Matriz para la organización de la información acerca de investigación sobre formación docente.

Título del doc.	Autor o autores	Relación encontrada con la formación docente		
		Como concepto general	Como concepto orientado a la educación física o a la recreación y el turismo	Como concepto relacionado con las precategorias

Resultados: tendencias de la investigación sobre formación docente en educación física y en recreación y turismo

De los documentos revisados, se hallaron cuatro categorías que responden a recurrencias relacionadas con la investigación sobre formación docente en educación física y en recreación y turismo. A continuación, se describen los principales hallazgos y deducciones teóricas en cada tendencia, utilizando muestras de los autores representativos de esa tendencia.

La formación de lo ético

Son las investigaciones sobre formación de aspectos éticos del docente o futuro docente. En general, se considera en estas investigaciones aspectos que se distancian de las disciplinas y están orientados a la actuación del docente con respecto a su entorno sociocultural, económico o político. En este sentido, se presentan recomendaciones para guiar habilidades ético-sociales del docente o futuro docente. Se destacan como ejemplo de estas investigaciones las de Hernández (2000), Pascual (2003) y Villa (1997).

Hernández (2000), en su estudio propone estrategias de formación docente que se orienten a «capacitar para comprender la compleja realidad sociocultural e intervenir en ella de forma crítica y autónoma» (p. 51). Para ello, se propone desarrollar habilidades de reflexión y lectura del entorno, lo cual debe acercar al docente a procesos que permitan ser

coherente con problemáticas y situaciones del contexto de la comunidad educativa. Por otro lado, Pascual (2003) propone, desde la sistematización de su práctica como docente, la revalorización de la pedagogía crítica en un enfoque nombrado por la autora como pedagogía ética. Entre estos aspectos, sitúa como de gran importancia: dudar de la calificación, dialogar y negociar con los estudiantes, crear ambientes de libertad, eliminar relaciones de autoridad, entre otros. En general, sugiere que la formación docente en educación física se oriente a «procurar los medios que capaciten a los/las futuros maestros/as a llevar a cabo los grandes retos del siglo XXI relacionados con la justicia social y con la convivencia pacífica» (Pascual, 2003, p. 133). Por último, Villa (1997) dice que se requiere que el conocimiento científico técnico se articule a conocimiento didáctico, debido a que hallaron en sus estudios que los docentes dependen de su sentido común y tradición.

Como se observa, esta tendencia ética tiene tres líneas de comprensión: a) la ética como formación en el contexto sociocultural, lo cual permitiría una coherencia de diseños con situaciones de la vida real de una comunidad; b) la formación ética del docente para la formación ética de los estudiantes, lo que implica la comprensión explícita de asuntos como los valores o habilidades sociales puestos en la actuación docente en sus relaciones con sus estudiantes; c) la ética del docente como una *recomprensión* o reconstrucción de su sentido común. Es decir, la actuación docente vista como una *metaética* que le permite abstraer o vincular sus prácticas con sus tradiciones.

Como se observa, en cualquiera de las líneas el componente ético compromete el comportamiento del docente con una exigencia mayor al del resto de la sociedad. Esto es, la formación docente parece implicar la constitución de una ética ideal encarnada en el pensamiento y el ser de los docentes. El docente formado, es *ángel* ante la sociedad y sus acciones deben corresponder a los ideales comunes.

La comparación de programas de formación

Esta tendencia se refiere a las investigaciones que comparan, desde cualquier aspecto, programas específicos en educación física y recreación. Desde esta tendencia, Contreras (1992) plantea tres tendencias o paradigmas en la formación en educación física en España: tradicional, académica y técnica. Tendencias que funcionan, según el autor, como fases de lo que ha ocurrido con programas en ese país. De esta forma cada etapa corresponde con una serie de esfuerzos y paradigmas que predominaron por diversos modelos que llegaron de forma diversa a los discursos de las universidades.

Desde otra mirada, esta tendencia incluye la autoevaluación como proceso investigativo. De forma global, se comprende que la autoevaluación que un programa hace es una comparación sistemática con lineamientos normativos. Estas disposiciones, si bien pueden ser tomadas como características homogenizantes para todos los programas, en general sí contemplan de varias formas posibilidades autónomas para comprender y funcionar desde su disciplina particular. Así lo presentan Córdoba y Fernández (2000) sobre una titulación denominada *Máster Europeo en Educación Física*. Se discuten aspectos de *calidad* y capacidades mínimas que sirven como requisitos para la generalización de este título en todo el continente europeo.

Por último, esta tendencia de comparación describe el análisis de otros programas y procesos de formación, con el fin de construir o proponer un programa nuevo. Para la formación específica en recreación, Quintero (2011) hace una propuesta de programa para la Universidad de Cundinamarca desde un análisis de lecturas sobre el campo recurriendo al análisis de programas que lo anteceden en el país. Quintero (2011) postula que las propuestas de formación en recreación pueden enmarcarse en dos tendencias del currículo desde los postulados de Habermas (1982): una tendencia práctica y una tendencia crítica. Otro punto de vista es postulado por Chinchilla (1999) quien menciona, desde la historiografía en la educación física, cómo han ocurrido cambios en la forma como se asumen los objetos de esta disciplina. En este sentido, este estudio es comparación cronológica de algunos programas de formación docente.

En síntesis, la tendencia de la comparación está referida al análisis

desde revisiones contrastadas de los fundamentos, formas, contenidos y otros aspectos sobre cómo lo han hecho o lo hacen otros programas. Por un lado, de forma directa, es decir, cotejando explícitamente un programa con otro. Por el otro, de forma indirecta, por las características generales que se han construido históricamente o normativamente sobre la formación de una disciplina, representado en lineamientos e incluso por temas que se consideran tradicionales de una disciplina.

Ejes o componentes para adicionar o revisar en programas de formación docente

Esta tendencia es la que más número de estudios recoge. En general, se trata de todas las propuestas y estudios sobre componentes, ejes o temas que se consideran relevantes para adicionar en programas de formación. Por una parte, están las investigaciones sobre componentes que se consideran estructurales o transversales en los programas de formación. Por otra, se encuentran estudios de temas o saberes que son relevantes, pero pueden considerarse como complementarios o adicionales a los programas.

Entre los primeros, colocados como estructurales o transversales, se reconocen los temas de investigación y pensamiento crítico (o denominaciones similares) como los que más acogida han tenido en programas de formación de docentes. Sobre el componente de investigación, desde hace unas tres décadas es tema que ha sido promovido con fuerza en la formación docente y que ayuda a replantear el paradigma de un docente-instructor cuya práctica es orientada por la reproducción instrumental de lineamientos. En cambio, en general la investigación direcciona la imagen de un docente que produce conocimiento sobre sus prácticas, su disciplina y el contexto social, entre otros aspectos propios de su profesión. Sobre este componente, Serra (2010), hace un estudio cuantitativo sobre el componente investigativo en programas de formación docente en Argentina. En este estudio, se interpretan concepciones de formación de Diker y Terigi (1997) subrayando las relaciones de la formación docente con la investigación como componente importante de reciente crecimiento en los programas. A partir de la relación entre investigación y docencia, plantea la necesidad de diferenciar la investigación educativa de otro tipo de investigación, a la vez que postula la relevancia de la promoción de políticas para investigación educativa (Serra, 2010).

Sobre el pensamiento crítico, modelo crítico, perspectivas críticas, entre otras denominaciones, los estudios y propuestas consideran que es un componente fundamental para comprender la relación de la disciplina con el contexto; en especial, el entorno sociocultural usualmente problemático propio del país y de Latinoamérica. Esta perspectiva traduce, en general, formas en que el solo saber técnico no es suficiente para el accionar de un docente. Para la educación Física, Hernández (2000) se refiere a las formas en que el componente científico es complementado con el humano y el pedagógico. Como se observa, esta tipología se hace general en muchos programas de formación, en que existe una línea de lo científico o disciplinar, distinta a lo humano o pedagógico que suele asumirse como un componente más general o amplio.

En particular para la formación docente en educación física, Pavía (2012) propone un proyecto de investigación que intenta descifrar y proponer el juego del docente en formación. El autor postula que, si el juego es un aspecto clave para la educación física, entonces los docentes en formación deben educarse en el juego mismo. Este componente puede considerarse transversal a un programa de formación en educación física. Sin embargo, es evidente que estos aspectos suelen ser subvalorados respecto de los temas científicos o convencionales (como los deportes o la fisiología) que por tradición ocupan los ejes más *importantes* en la formación docente.

Sobre investigaciones de temas o saberes que no son asumidos como transversales, en educación física hay propuestas de diferentes tipos. Por ejemplo, Aisenstein (2006) afirma que, de una perspectiva positiva basada en la medicina y la psicología, la educación física pasa de forma reciente a la entrada de los estudios sociales y diversas disciplinas que le desarrollan. La autora motiva este diálogo sugiriendo la formación

en historia como componente relevante de los currículos en la formación inicial de educadores físicos. Otra propuesta es descrita por Palacios *et al* (2013), quienes desarrollan su investigación orientada a la inclusión del *andrinismo* (comprendido básicamente como caminar y escalar montañas) en la formación inicial de profesores de educación física. Esta propuesta tiene como fundamento la comprensión de las características de la región con relación a la educación física, convencionalmente deportivizada en prácticas venidas de otros contextos.

Para la recreación y el turismo, Rodríguez y Díaz (2014) desarrollan una propuesta de la Licenciatura en Recreación y Turismo, profundizando los conceptos a partir de cuatro objetos de formación: *territorialidad, temporalidad, experiencialidad y ambiente*. Desde una perspectiva también educativa, Quintero (2011) hace una propuesta de pregrado en recreación de nivel universitario, en la que destaca como aspectos claves la investigación, la inter y transdisciplinariedad y las necesidades del contexto. Estos dos estudios evidencian que las formas en que se proponen componentes en este campo tienden a la comprensión de categorías fundamentales a través de las cuales se pueda diseñar o estructurar aspectos para procesos de formación. En este sentido, estos componentes aparecen como un puente entre la fundamentación teórica de estos conceptos como objetos de formación y las propuestas directas de organización del saber para la formación de docentes.

Las dificultades en la práctica docente

Esta tendencia describe el conjunto de estudios que se orientan a comprender, solucionar o dialogar sobre dificultades en la práctica docente. Este término es asumido de varias formas. En el sentido más general, se comprende como la actuación cotidiana del docente en su oficio escolar. Sin embargo, ya que el avance de los discursos sobre la docencia describe el accionar de los profesores más allá del aula y la clase, las prácticas docentes también son comprendidas desde otros aspectos: la comprensión de lo teórico para la práctica, la investigación como oficio del docente, la interrelación entre maestros como característica de la comunidad académica pedagógica, entre otros.

La docencia como práctica, es considerada siempre ardua y difícil. Para Pascual (2003), las denominadas *dificultades de la práctica docente* no son obstáculos sino etapas de la vida profesional. Entonces la experiencia y saber acumulados van generando posibilidades para comprender y superar aspectos en las diferentes etapas de desarrollo como docente. Desde otro punto de vista, Terigi (2011) plantea en su investigación múltiples aspectos que docentes de escuela secundaria escogidos consideran relevantes para la formación docente inicial. Sobre todo, teniendo en cuenta el rol o roles docentes en la escuela, habilidades y situaciones para las que la práctica debe preparar al futuro docente. Desde la educación física, Di Capua (2006) refiere las problemáticas de docentes en la práctica escolar, teniendo en cuenta valoraciones respecto al «saber científico de referencia» y *otros saberes* que se dan en la escuela. Para este autor: «Los «saberes de referencia» que están cimentados en la línea fisiológica y médica, tienen mayor valoración que los «saberes prácticos», que, si bien se reconocen, se identifican con abordajes técnicos como «prácticas rutinizadas» o como currículum oculto» (Di Capua, 2006, p.7).

En los estudios se evidencia una continua desconexión entre la práctica real de un profesional y aspectos de la formación inicial docente. En este sentido el oficio del docente siempre es reconocido como proceso construido con experiencia cotidiana. A la vez implica que más allá de los saberes, temas o técnicas que se consideren esenciales de la educación física o la recreación, existen saberes que se inscriben en la relación cotidiana con las poblaciones, posiblemente relacionadas con habilidades afectivas, ociosas o culturales.

Educación física y recreación como campos distintos

Por último, se postula esta tendencia de las investigaciones como conjunto de estudios que se orientan a evidenciar o fundamentar la diferencia entre la educación física y la recreación. En general se afirma que Educación física y Recreación son dos procesos formativos distintos. Salazar (2003), muestra un comparativo entre dos programas de Estados

Unidos, de ello concluye que hay aspectos comunes como Deportes, juegos y actividades físicas, Administración deportiva y Clases y competencias. Por lo demás, muestra cómo los propósitos, perfiles y proyección de su desarrollo laboral son distintos. Específicamente sobre formación en turismo, Tamayo y Peñalosa (2005) hacen una propuesta de formación docente continua para los docentes de la Facultad de turismo. En su propuesta refieren aspectos o etapas de un programa de formación: diagnóstico, necesidades de formación, trabajo colegiado y calidad de la docencia, así como sobre conocimiento disciplinario y profesión docente.

Esta tendencia se considera de gran proyección dado que, especialmente desde los años 90, la educación física no se refiere a una disciplina única, estable, sino que se han desprendido saberes y conocimientos especializados de este saber inicial. Así, educación física, a la vez que disciplina, es saber que origina posibilidades de formación en conocimientos y habilidades de aplicación muy específica como: la administración deportiva, la recreación y el turismo, el entrenamiento deportivo o la pedagogía deportiva, la educación física preescolar, la educación en danzas en expresión corporal, la educación física para poblaciones en situación de discapacidad, entre otras.

Conclusiones 1: La sistematización como posible orientador de la experiencia docente y las experiencias de formación docente

Esta sección sintetiza la relación de hallazgos en las tendencias con las precategorías del estudio: experiencia docente, experiencias de formación docente, políticas públicas y tensiones teoría-práctica. Al revisar las reiteraciones que son puntos comunes entre las categorías, surge el problema de la sistematización y los intentos de investigación de la propia experiencia como docente y las experiencias de formación docente (programas de pregrado). Se excluye en estos resultados la precategoría *políticas públicas* ya que no se encontró ninguna investigación en educación física o recreación relacionada. Por esta razón, solo se hace un comentario sobre la necesidad de proyectar estudios en esta línea en la sección de *conclusiones 2*.

Con respecto a la sistematización, es término común de varias de las investigaciones. En general se refiere a la carencia de este proceso tanto en la experiencia de un profesional como en los programas de formación docente, inicial o continua. Si bien en la docencia hay falta de sistematización, parece ser mucho más evidente en el campo de la educación física. Igual podría describirse de la docencia en recreación, aunque el poco número de egresados y estudios sobre estos no confirma del todo la carencia de sistematización que estos pueden tener.

La sistematización como proceso consciente y riguroso de análisis y evaluación de las prácticas, puede orientar procesos más pertinentes de formación. Por ejemplo, para Pascual (2003) la formación inicial, evaluada desde la edad de los estudiantes, debe promover motivaciones y cambios teniendo en cuenta la etapa juvenil. Luego puede diseñarse a partir de un interés por la práctica y por otros aspectos como los democráticos y la profundización teórica e investigativa. En todo caso, esta pertinencia debe terminar en un «hallazgo del sentido profesional» (Pascual, 2003, p.33) en el doctorado. En rigor, todo proceso de autoevaluación de un programa de pregrado o posgrado es una investigación sobre la formación docente. Lastimosamente las perspectivas parecen solo orientar la competitividad lo que subraya estos estudios en la tendencia comparativa entre programas. Esta no debe considerarse la única opción para *autoevaluarse*. Por ejemplo, desde el concepto de competencias, Pazo y Tejada (2011) plantean una investigación en la Universidad de Huelva sobre la percepción que tienen docentes, egresados y estudiantes sobre las competencias adquiridas. «En los resultados se muestran cómo las competencias de trabajo en grupo y de manera colaborativa (C6 y C9) son fundamentales para la formación de los maestros de Educación Física. [...] tiene[n] ventajas como el compartir responsabilidades, aumentar la reflexión y el análisis colectivo, intervenciones más globales, etc.» (p.7). En el mismo estudio, muestran que «las competencias que menos han sido potenciadas son: de manera general la C2 (expresarse de manera oral y escrita en

varias lenguas o al menos en una lengua extranjera), y específicamente la C29 (conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa)» (Pazo y Tejada, 2011, p.7). Es interesante que los autores concluyen sobre la disparidad entre las respuestas de docentes, egresados y estudiantes. Como se puede observar, la formación en educación física y recreación puede tener aspectos particulares que solo pueden ser analizados desde dentro de la experiencia misma de formación y no desde la comparación externa o las consideraciones de la formación docente general.

Por otro lado, la sistematización se recomienda como aspecto que puede acercar la brecha entre la formación inicial y las prácticas profesionales como docentes. Sobre esto hablan las investigaciones sobre la tensión entre lo que se enseña y lo que ocurre en la vida real en las escuelas o en general en el ámbito laboral de un egresado. La sistematización puede ser proceso que permite la comprensión de las relaciones entre teoría y práctica, además de dar cuenta de aspectos de formación docente que se requieren complementar o adquirir en procesos de formación continua, lo cual subraya las posibilidades de posgrado y cursos de actualización como procesos que pueden trascender el requisito (laboral o institucional) para ser procesos de formación *con sentido*. Por último, es relevante anotar que la sistematización en procesos de formación en educación física y recreación pueden ser posibilidad de reflexión continua sobre su objeto, que orienta discusiones sobre estos campos como saberes o disciplinas que cumplen roles en contextos específicos y siempre pueden reevaluar su sentido y facilitar rediseños más pertinentes y actualizados.

Conclusiones 2: Proyecciones de la investigación en formación docente en educación física y en recreación

La formación docente siempre refiere a procesos problemáticos y que suelen ser centro de críticas y recomendaciones de todos los sectores sociales. De varias formas, la investigación sobre formación docente da cuenta de las tensiones que produce la asignación de la educación como responsabilidad social. Con respecto a la educación física y la recreación, la investigación debe darle más cabida en el debate de la educación y la pedagogía, desde sus particularidades y avances. Por esta razón, lo primero que se debe afirmar es que no es suficiente la investigación sobre formación docente en estos campos. No se distinguen líneas o programas fuertes que se dediquen a esta investigación en Colombia. Si bien los avances son relevantes, es importante considerar en todos los programas de formación de pregrado y posgrado, líneas y grupos dedicados a la *formación docente* dada la imperiosa necesidad de articular la autoevaluación de los programas con los avances y análisis teóricos y metodológicos propios del campo.

Esta misma orientación puede promover una identificación más rigurosa de las particularidades de la formación docente en educación física y recreación, que le diferencien de otras disciplinas pedagógicas a partir de ejes o fundamentos que le caractericen mejor. Entonces, si la educación física podía distinguirse (sobre todo en las propuestas de formación docente inicial en los años 80 y 90) por su base técnica o positivista, en la actualidad la formación tiene muchos elementos de crítica y análisis que permiten particularizar esta formación desde fundamentos epistemológicos o metodológicos, resultado de investigaciones y avances rigurosos. Con estos aspectos, la formación en educación física y recreación puede debatir y dialogar con los esquemas tradicionales de la enseñanza universitaria inscrita en el *asignaturismo* y la tecnificación del aprendizaje. Situaciones como la presencialidad, la flexibilidad curricular o la movilidad internacional, pueden ser revisadas y ajustadas a través de la investigación sobre formación docente, de forma que se estructuren con sentido nuevas propuestas curriculares de formación inicial o continua.

Relacionado con esto, la investigación sobre formación docente en educación física y recreación también debe tener elementos fundamentales que discutan las políticas de formación docente. La investigación debería proyectarse a comprender la relación entre políticas

y programas de formación, podría ser investigación comparada o sobre los impactos de políticas locales o nacionales, o pueden ser la evaluación de aspectos indeterminados por las políticas de formación docente. En fin, se considera que, si existen líneas de investigación sobre formación docente, siempre se hallará la necesidad de relaciones de revisión o crítica a las políticas de formación docente. En el caso de la investigación educativa en general, Terigi (2006) afirma que la investigación en las políticas de formación permite la investigación educativa y la diferenciación entre otros tipos de investigación.

Como síntesis de los aspectos hallados en las tendencias de investigación sobre formación docente en educación física y recreación, además de las situaciones descritas anteriormente, se presentan elementos claves para tener en cuenta en posibles investigaciones sobre formación docente en estos campos:

1. La historia de la educación específica para ser maestro o profesor: esta posibilidad refiere al trascurso de la formación docente en el contexto cercano, la variación de uso de términos, políticas, normativas y demás lineamientos que han marcado estos procesos. Esta historia se puede ver en dos grandes instituciones: a) la escuela, específicamente la normativa que ha regulado la formación y educación de los maestros que califican para ejercer en esta institución; b) las instituciones (normales nacionales y universidades con programas específicos que titulan para docentes).

2. La formación como aspecto central en la educación de futuros docentes: esto implica los componentes éticos, pensamiento crítico o creativo, educación en políticas o problematización de situaciones del contexto actual, entre otros.

3. La situación de los componentes disciplinares específicos en tensión o complemento con lo que se considere saberes generales de todo docente.

4. La tipología de la formación: formación inicial, formación continua, formación avanzada, entre otras.

5. La discusión entre lo que se enseña y cómo actúan los egresados.

6. El recorrido de lo que se investiga en los procesos de formación docente en las instituciones formales. Esto incluye tendencias de: a) todo lo que se investiga y b) lo que se investiga sobre los mismos currículos de formación docente.

Como se aprecia, en algunos de estos aspectos las categorías previas evolucionan a discursos más completos sobre formación docente. Desde cada uno de estos se podría apreciar especificidades para los programas de educación física y recreación. Nos convoca ahora pensar, cómo podemos llegar sistemáticamente a estos (y otros) aspectos, desde los programas de pregrado y posgrado de cada Universidad, con relación rigurosa a lo existente en otros programas del país y el mundo.

Referencias

- Aisenstein, A. (2006). Hacemos tabla rasa del pasado. El saber histórico en la formación docente en Educación Física. 237-257. En Aisenstein, A. y Sharagrodsky, P. (Ed.). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina, cuerpo, género y pedagogía*. Buenos Aires: Prometeo.
- Álvarez, A. (1994). *...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Chinchilla, V. (1999). Historiografía De La Educación Física en Colombia. *Revista Lúdica Pedagógica*, (1), 47 - 51.
- Contreras, O. (1992). Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado en Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15, 73-86
- Córdoba, L. y Fernández, A. (2000). Análisis de la formación del profesor de educación física en la Unión Europea: Master Europeo en Educación Física. En Contreras, O.R. (Coord.). *La formación inicial y permanente del profesor de educación física*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Di Capua, A. (2006). *La problemática de la formación docente en educación física escolar*. Recuperado de: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Formacion/128%20-%20Di%20Capua%20-%20UN%20Rio%20Cuarto.pdf>

- Diker, G y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Durkheim, E. (1924/2013). *Educación y sociología*. Madrid: Península.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández, J. (2000). La formación del profesorado de educación Física: Nuevos interrogantes y nuevos retos. *Revista Tándem*, 1, 39 - 52. 2015, abril 10, De RBCE Base de datos.
- Palacio, M., Goicoechea, M. V. y López, E. (2013). El andinismo en la Educación Física: Seguridad, enseñanza y formación docente. *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, La Plata.
- Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (43), 123 -135. 2015, abril 10, De Redalyc. Base de datos.
- Pascual, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la EF y el Deporte*, (3), 23- 38.
- Pavía, V. (2012). El jugar como acción mediada. Noticias de un proyecto de co-revisión de la propia formación y práctica profesional en juego. *Revista Latinoamericana de Recreación*, 1(2), 46-56.
- Pazo, C., & Tejada, J. (2011). Las competencias profesionales en Educación Física. *Revista Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física*, (22), 5-8.
- Quintero, M. (2011). Aproximación a un diseño curricular para la formación profesional en recreación. *Simposio Nacional de Investigación y Formación en Recreación*. Recuperado de [http://www.funlibre.org/congreso%2011/PONENCIAS/AGOSTO%2030/\(1\)%20MAXIMILIANO%20QUINTERO.pdf](http://www.funlibre.org/congreso%2011/PONENCIAS/AGOSTO%2030/(1)%20MAXIMILIANO%20QUINTERO.pdf)
- Quintero y Ruiz (2004). *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá: Universidad Distrital F.J.C.
- Rodríguez, A., & Díaz, A. (2014). La Recreación y el turismo, una propuesta de formación de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Lúdica Pedagógica*, (19), 137-149.
- Salazar, C. (2003, junio 10). Diferencias entre la preparación profesional de las carreras de educación física y recreación. Implicación para Costa Rica. *Revista Educación*, (28), 71 -86.
- Serra, J.C. (2010). *Estado de situación de la investigación en los institutos de formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tamayo, L., & Peñalosa L. (2005). La formación docente, una necesidad para la creación de ambientes educativos de calidad en la enseñanza turística. *Publicaciones Universidad Autónoma de México*, (1), 1 - 17.
- Terigi, F. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Villa, A. I. (1997 noviembre). Lógicas y discursos en la Formación docente. El caso del Profesorado en Educación Física de la UNLP. *Segundo Encuentro Nacional La Universidad como objeto de Investigación*. Buenos Aires.

