



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

ISSN: 1409-4703

rebeca.vargas@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Cunha de Paula, Sayonara; Ferreira Neto, Amarílio; Sarni, Mariana; dos Santos, Wagner
Concepciones formativas en programas de educación física en seis países de América Latina

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 23, núm. 1, 2023, Enero-Mayo, pp. 1-34

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51620>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44773718005>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

The logo for redalyc.org, featuring the text 'redalyc.org' in a red, lowercase, sans-serif font. A red graphic element resembling a stylized 'r' or a checkmark is positioned above the 'y'.

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Concepciones formativas en programas de educación física en seis países de América Latina

Training conceptions in physical education programs in six countries of Latin America

Volumen 23, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-34

Sayonara Cunha de Paula
Amarílio Ferreira Neto
Mariana Sarni
Wagner dos Santos

Citar este documento según modelo APA

Paula, Sayonara Cunha de., Neto, Amarílio Ferreira., Sarni, Mariana. y dos Santos, Wagner. (2023). Concepciones formativas en programas de educación física en seis países de América Latina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-34. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51620>

Concepciones formativas en programas de educación física en seis países de América Latina

Training conceptions in physical education programs in six countries of Latin America

Sayonara Cunha de Paula¹
Amarílio Ferreira Neto²
Mariana Sarni³
Wagner dos Santos⁴

Resumen: Las demandas de la globalización han repercutido en todas las partes de la sociedad y se han generado diferentes reformas en la educación superior latinoamericana. El objetivo del artículo fue analizar la organización de las áreas de formación, la distribución de las asignaturas y las concepciones formativas de Programas de Estudios de los cursos de Educación Física de seis países latinoamericanos, a saber, Argentina (5), Chile (12), Colombia (5), México (3), Perú (2) y Uruguay (2). Desde un diseño comparativo, se caracterizó como una investigación cualitativa y exploratoria basada en el análisis documental. Las fuentes fueron compuestas por los Programas de Estudio de 29 cursos vigentes en 2020. Los resultados identificaron 49 áreas de formación, siendo las asignaturas de las áreas con mayor oferta las que señalaron las concepciones de Educación Física de los cursos: en Argentina, el foco fue en aspectos deportivos y biológicos; en Chile, Perú y Uruguay la centralidad de la formación se presentó en los aspectos pedagógicos de la Educación Física; en Colombia, hubo una diversidad formativa (humanística, biológica, motriz y deportiva); finalmente, en México, el predominio estuvo en la formación para el deporte. Se concluye que la diversidad de áreas de formación genera confusión conceptual en el campo de la Educación Física, por lo que se muestra la necesidad de establecer un estándar mínimo para estos Programas en el conjunto de países latinoamericanos estudiados, con el fin de reducir la disimilitud formativa en esos contextos.

Palabras clave: formación, plan de estudio, educación física, América Latina.

Abstract: The demands of globalization have had an impact on all parts of society and different reforms have been generated in Latin American higher education. The objective of the article was to analyze the organization of the training areas, the distribution of the subjects and the training conceptions of Study Programs of the Physical Education courses of six Latin American countries, namely, Argentina (5), Chile (12), Colombia (5), Mexico (3), Peru (2) and Uruguay (2). From a comparative design, it was characterized as a qualitative and exploratory research based on documentary analysis. The sources were composed of the Study Programs of 29 courses in force in 2020. The results identified 49 areas of training, with the subjects of the areas with the greatest offer being those that indicated the conceptions of Physical Education of the courses: in Argentina, the focus it was in sporting and biological aspects; in Chile, Peru and Uruguay the centrality of training was presented in the pedagogical aspects of Physical Education; in Colombia, there was a formative diversity (humanistic, biological, motor and sports); finally, in Mexico, the predominance was in training for sport. It is concluded that the diversity of training areas generates conceptual confusion in the field of Physical Education, which shows the need to establish a minimum standard for these Programs in the group of Latin American countries studied, in order to reduce the dissimilarity training in these contexts.

Keywords: training, curriculum, physical education, Latin America.

¹ Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Espírito Santo, Brasil. Dirección electrónica: sayocpaula@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7195-4085>

² Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Espírito Santo, Brasil. Dirección electrónica: amariliovix@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3624-4352>

³ Instituto Superior de Educación Física, Montevideo, Uruguay. Dirección electrónica: marianasarni@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9265-5658>

⁴ Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Espírito Santo, Brasil. Dirección electrónica: wagnercefd@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

Artículo recibido: 30 de junio, 2022

Enviado a corrección: 08 de setiembre, 2022

Aprobado: 24 de octubre, 2022

1. Introducción

La producción de conocimiento se ha vuelto cada vez más rápida en términos de circulación. Las demandas de la globalización han repercutido en todos los ámbitos de la sociedad, ha generado distintas reformas en la educación superior latinoamericana, incidiendo así en las formas de pensar, planificar y construir este campo, lo que en consecuencia ha provocado cambios en las concepciones, leyes y organizaciones curriculares. En la educación superior latinoamericana, los cambios se basan principalmente en las reformas ocurridas históricamente, caracterizadas por los siguientes propósitos: 1) autonomía; 2) diversificación; e 3) internacionalización (Rama Vitale, 2010; Rodríguez Zidán, 2006). Tales reformas deben entenderse desde la perspectiva de cambios heterogéneos y contradictorios, moldeados, según Arocena (2004), por la “mirada al exterior” en la que los cambios educativos europeos fueron un punto de partida para el diseño de proyectos educativos en varias regiones, entre ellas, Latinoamérica (LA).

La primera de las reformas, que tuvo lugar en 1918, conocida como Reforma de Córdoba e impulsado por la acción estudiantil, se caracterizó por: reivindicación de autonomía universitaria; una estructura de gestión basada en el cogobierno; ampliación de la cobertura de la educación superior; un modelo libre, público y de libertad académica (Rodríguez Zidán, 2006). La segunda reforma, ubicada entre 1980 y 1990, tuvo como principales características la comercialización y diversificación, pues la crisis de la educación pública asociada a los problemas políticos, financieros e institucionales de la época permitió el fortalecimiento y expansión de la educación en el sector privado (en cobertura, matrícula e instituciones). Esta fase se puede caracterizar por el establecimiento de un modelo binario estructurado entre lo público y lo privado, con alta y baja calidad, en un sistema universitario y no-universitario que, producto del contexto comercial y diversificado, promovió modelos de calidad, precios y financiamiento desigual (Lanz et al., 2006).

Con las nuevas demandas en la educación superior latinoamericana, relacionadas con aspectos de globalización, comunicación y tecnología, surgió la necesidad de la tercera reforma, iniciada a principios de los años noventa, con la intención de ser un agente adaptable a los cambios globales (Rama Vitale, 2010). Según Núñez Martínez (2016), la educación superior en el siglo XXI, en primera instancia, se caracteriza por una revolución que estrecha la distancia nacional e internacional, liderado por una propuesta educativa transfronteriza y virtual, que aporta nuevas prácticas pedagógicas, educación no presencial, un espacio transnacional de producción y transmisión de conocimientos (Rama Vitale, 2010). Todos estos

cambios ocurridos en el escenario mundial generaron nuevas demandas para la región de LA. Algunas de las más representativas se manifestaron en la designación de cargos, grados intermedios, planes de estudios flexibles con modalidades de crédito e importación de modelos educativos basados en “la adquisición de competencias profesionales” (López Segre, 2008, p. 273). Además, provocaron una disimilitud entre los planes de estudio de instituciones que se encuentran un mismo país, que cuentan con títulos diferentes y con objetivos formativos y de duración muy heterogéneos (Lamarra, 2010).

Estos requisitos han impactado la construcción/reconstrucción de los planes de estudio de educación superior en su conjunto. Al respecto, es de particular interés la formación profesional en Educación Física (EF), la cual, al igual que otras formaciones profesionales, ha tenido un impacto importante respecto a orientaciones curriculares centradas en competencias y con intereses a nivel internacional. En este contexto surgen algunas preguntas respecto a la formación profesional en EF: ¿cómo es la organización de los programas profesionales en los países de LA? ¿Qué y cuántas áreas de formación se consideran? ¿Cuántas y qué asignaturas aparecen en esta organización? ¿Cuáles son las concepciones formativas de estos programas? Estas preguntas derivan en los objetivos de este estudio, que son analizar cómo se organizan las áreas de formación, la distribución de las asignaturas dentro de estas áreas y las concepciones formativas presentes en los Programas de Estudios de los cursos de formación docente en EF en seis países de LA.

La relevancia de la investigación realizada se justifica en la medida en que pretende contribuir a una discusión en el ámbito de los currículos de formación a partir de su influencia internacional en materia de formación profesional, así como promover la comprensión de las estructuras curriculares de esta formación entre países de LA.

2. Marco teórico

2.1 Formación del profesorado

Se entiende que existen diferencias en la formación del profesorado cuando se compara con otros programas de educación superior, considerando que esta formación incluye un conjunto de conocimientos que son característicos para el ejercicio de la profesión. Además de estos conocimientos, existen aquellos que son específicos de la disciplina que se impartirá (profesorado de ciencias, sociología, matemática, entre otros). Por tanto, se concibe que, en la organización curricular, la formación por áreas ocurre de dos maneras: una a través de un conocimiento más amplio, enfocado a la formación del profesorado en general, y otra en un

área que concentra conocimientos específicos para el desempeño profesional del profesorado en EF.

Estos programas (formación de profesorado) en Brasil, por ejemplo, se denominan licenciatura y los programas de EF se organizan en dos unidades de conocimiento: formación específica y formación ampliada (Brasil, 2004). Sin embargo, ¿cómo se estructura la organización en la formación del profesorado de EF en los países de LA?

En LA hay programas que forman específicamente para la docencia en EF, mientras que en otros es uno de los posibles campos de actuación. Desde estos aspectos es necesario considerar ambas configuraciones curriculares, por lo que el presente estudio busca por un lado entender si las hay, y, por otro lado, sus implicaciones en la formación.

2.2 Concepciones de EF en LA

Se entiende que las concepciones se refieren a ideas, percepciones y construcciones que pueda tener una persona a partir de una experiencia física, moral, psicológica o social. En síntesis, es la representación de un objeto de pensamiento o concepto de alguna cosa (Japiassú y Marcondes, 2008).

Cuando se considera las concepciones de EF presentes en LA, es necesario tener en cuenta que, a pesar de su origen histórico común y sus fuertes relaciones con el proceso académico de varios países europeos y norteamericanos, la formación en EF latinoamericana presenta diversidad entre países, así como diferencias dentro de un mismo país. Esto se evidencia en la nomenclatura del campo, conocido tradicionalmente como EF en unos países, como Cultura Física en otros, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte o, solo como Ciencias del Deporte (Silva y Molina Bedoya, 2017). Además, demuestra una construcción social, disputas y tensiones entre discursos y prácticas, que pueden reflejarse en los programas de estudios de esta formación.

Así, se entiende que, para el análisis de las concepciones de los cursos de formación del profesorado en EF en esos países, es necesario considerar aspectos que subyacen a los estudios historiográficos. En esa lógica, a lo largo de la historia, investigadores de cada país, desde diferentes perspectivas: deportiva (Ceballos-Gurrola et al., 2013; Crisorio et al., 2015; Reynaga-Estrada et al., 2015), recreativa (Molina Bedoya et al., 2015; Peralta Beltrán, 2017), formación en educación con énfasis en EF (Castillo-Retamal et al., 2020), señalan cómo se constituye esa formación y las concepciones posibles para el área.

A partir de esto, para comprender las organizaciones curriculares, asumimos las concepciones de EF apoyándonos en la nomenclatura de los propios documentos (programas de estudios) e investigaciones desarrolladas en cada uno de los contextos.

3. Metodología

3.1 Enfoque

Con la finalidad de alcanzar el objetivo planeado, se realizó una investigación cualitativa de carácter exploratorio (Creswell y Clark, 2015), basada en análisis crítico-documental (Bloch, 2001). También, se utiliza como procedimiento el método comparativo (Bloch, 1998) con el fin de comprender las similitudes y disimilitudes en las fuentes y contextos estudiados.

Las fuentes son los planes de estudio prescritos, entendidos aquí como currículos prescritos (Gimeno Sacristán, 2000) que se presenta en 29 programas de formación de profesorado de EF en seis países de LA hispanohablantes (Argentina, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay). En este sentido, analizamos las mallas curriculares³ de las instituciones, que son documentos que definen los componentes curriculares que se impartirán y las áreas de formación⁴ en las que se asignan.

3.2 Unidades de análisis

Para delimitar las instituciones participantes, inicialmente se tomó en cuenta la base de datos compartida por el Proyecto Paraguas *Prácticas evaluativas en la formación inicial de profesores: análisis de las instituciones latinoamericanas*⁵, compuesto por ocho países latinoamericanos. En este estudio, los criterios para la creación de la base de datos fueron: a) ser una institución ubicada en la LA hispanohablante; b) contar con la oferta de un programa de formación de profesorado de EF; y c) tener en su currículo una asignatura⁶ específica sobre evaluación.

³ Malla curricular corresponde a la representación gráfica de la distribución de los ciclos formativos, áreas de formación y las asignaturas contempladas en el Plan de Estudios.

⁴ Las áreas de formación consisten en un conjunto de asignaturas/actividades orientadas a adquirir conocimientos teóricos y/o prácticos, requeridos en los programas de educación superior.

⁵ Proyecto mayor con financiación, desarrollado por un grupo de investigadores, en el que se originaron diferentes investigaciones, como este estudio.

⁶ En esta investigación se utiliza el término “asignatura” de manera indistinta frente a la denominación que los programas educativos y universidades realicen sobre los cursos particulares en los que se organizan los diferentes planteamientos curriculares.

3.3 Técnicas de recolección de datos

Los datos se obtuvieron a partir de los programas de estudios disponibles en los sitios web de las instituciones, visitados entre agosto y noviembre de 2020. Inicialmente se encontraron 58 instituciones de seis países que cumplieron con los criterios a, b y c. En la Tabla 1, se presentan los países y el número de instituciones encontradas.

Tabla 1
Número de instituciones educativas consideradas por país, 2020

País	Nº de Instituciones
Argentina	12
Chile	25
Colombia	8
México	8
Perú	3
Uruguay	2
Total	58

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Se buscó identificar, en las 58 instituciones, aquellas que, además de brindar mallas curriculares de manera pública, presentaran la distribución de asignaturas por área de formación: en total, 29 instituciones cumplían este requisito y participaron de este estudio. En la Tabla 2 se presenta los países, los nombres de las instituciones y sus respectivas siglas para su identificación.

Tabla 2
Lista de los programas de las instituciones educativas participantes por país, 2020

País (6)	Instituciones (29)	Sigla
Argentina (ARG)	Instituto Superior de Educación Física “César S. Vásquez”	ISEFCSV/ARG
	Instituto Superior de Educación Física "Federico Williams Dickens"	ISEFFD/ARG
	Instituto Superior de Educación Física “Enrique Romero Brest”	ISEFERB/ARG
	Universidad del Comahue	UNCOMA/ARG
	Universidad Maza	UMAZA/ARG
Chile (CHL)	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	PUCV/CHL
	Universidad Autónoma de Chile	UA/CHL
	Universidad Austral de Chile	UAC/CHL
	Universidad Bernardo O’Higgins	UBO/CHL
	Universidad Central	UCENTRAL/CHL
	Universidad de Atacama	UDA/CHL
	Universidad de las Américas	UDLA/CHL
	Universidad Católica Silva Henríquez	UCSH/CHL
	Universidad Mayor	UMAYOR/CHL
	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	UMCE/CHL
	Universidad Pedro de Valdivia	UPV/CHL
	Universidad San Sebastián	USS/CHL
	Colombia (COL)	Universidad de Antioquia
Universidad Libre		UL/COL
Universidad Cesmag		UNICESMAG/COL
Universidad de los Llanos		UNILLANOS/COL
Universidad de Tolima		UT/COL
México (MEX)	Universidad Autónoma Baja California	UABC/MEX
	Universidad Autónoma de Nayarit	UNAN/MEX
	Universidad de Sonora	UNISON/MEX
Perú (PER)	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	UNEEGV/PER
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	UNMSM/PER
Uruguay (URY)	Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes	IUACJURY
	Universidad de la República	UDELAR/URY

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Para la recolección de datos se tomó en cuenta de las mallas curriculares la nomenclatura de las áreas de formación, el número de asignaturas ofertadas y su distribución por áreas de formación. También, fue considerado el título de todas las asignaturas ofrecidas en los programas.

Posteriormente, en Microsoft Office Excel, se elaboró una tabla con tres columnas, especificando los países y las áreas de formación correspondientes. En esta tabla se utilizaron tres códigos, uno para cada columna: el código *source*, que cubrió los países; el *target*, que se refirió a áreas de formación; y el *weight*, que se refirió al peso, representado por 1. El archivo se guardó en formato CSV (separado por una coma) y se importó al *software* Gephi.

3.4 Procesamiento de análisis

El análisis de datos se llevó a cabo de dos maneras: la primera, a partir de la lectura de las fuentes a la luz del análisis crítico-documental (BLOCH, 2001). Se parte de la comprensión que los textos o documentos sólo hablan cuando sabemos interrogarlos y, aunque sin interés en juzgarlos, deben ser entendidos como artefactos construidos culturalmente llenos de intencionalidad. Adicionalmente esta primera lectura adiciona el método comparativo como procedimiento, con el fin de comprender las similitudes y diferencias en las fuentes y contextos estudiados⁷.

La segunda, se eligió la versión 0.9.2 del *software* Gephi como herramienta de análisis de red, lo que permitió un acceso fácil y amplio a los datos. Aunado a ello, ofrece importación, visualización, filtración, navegación y agrupación. Con su uso es posible crear hipótesis, descubrir patrones de forma intuitiva, aislar estructuras singulares, etc. (Bastian et al., 2009). En el *software*, se calcularon los pesos de Nodos (puntos de conexión) y Aristas (líneas de conexión) formados por el emparejamiento de las áreas de formación. Para generar la Figura 1 se utilizó el algoritmo *Force Atlas 2*, ya que es un método de dibujar gráficos dirigidos por fuerza, diseñados con base en las similitudes y/o diferencias de los datos.

Con base en este tipo de procesamiento, este estudio se dedicó el análisis a las mallas curriculares de los programas de formación docente en seis países de LA hispanohablante, con centralidad en aquellos que presentaron, en su organización, la distribución por áreas de formación. Para exponer la diversidad de nomenclaturas asumidas en estos países, se elaboró la Figura 1 en *software Gephi*. En ella presenta la distribución de países identificados visualmente por seis *clusters* (conjunto de colores). También muestra 55 *Nodos* que representan las áreas de formación con los respectivos países, y 67 *Aristas*, que indican los vínculos entre estas áreas y los países. Además, el grosor de las aristas revela la recurrencia de áreas de formación en estos países, es decir, cuanto más grueso, mayor es la cantidad de veces que aparece un área de formación específica

⁷ Según Marc Bloch (1998), (...) elegir, en uno o varios ambientes sociales diferentes, dos o más fenómenos que parecen, a primera vista, presentar ciertas analogías entre sí, describir las curvas de su evolución, encontrar las similitudes y las diferencias y, en la medida en que posible, explicar unos y otros (Bloch, 1998, p. 120, nuestra traducción).

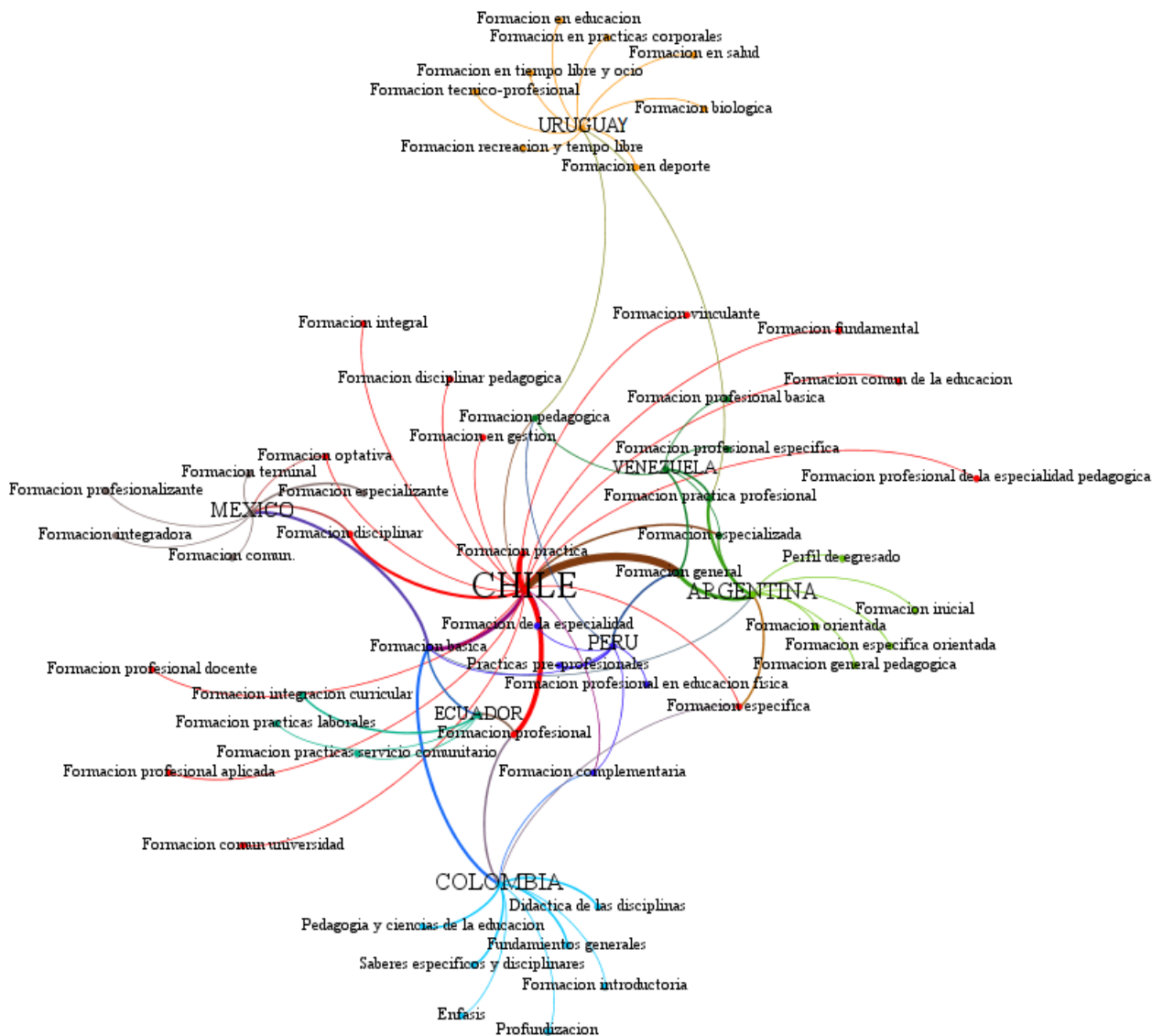
4. Resultados

En los últimos años, estudios como los de Carballo (2010) y Scharagrodsky (2015), en Argentina; Castillo-Retamal et al. (2020), en Chile; Gallo y Urrego (2015) y Leon Rodriguez y Peralta Beltran (2017), en Colombia; Ceballos-Gurrola et al. (2013) y Reynaga-Estrada et al. (2015), en México; Gutiérrez Huamaní et al. (2015), en Perú; Conde Gómez y Risso Thomasset (2015) y Noble (2020), en Uruguay; desde diferentes perspectivas (histórica, epistemológica, curricular, filosófica, pedagógica, entre otros) señalan como se constituye la formación en EF en estos países e indican posibles concepciones formativas para el área. Estas investigaciones permiten conocer y comprender las diferencias y similitudes que dieron origen a este campo, así como posibilitar una comprensión más precisa de las situaciones actuales.

A pesar de los diferentes enfoques que abordan las investigaciones acerca del tema, son pocos los estudios que se dedican a asumir y analizar diferentes cursos de instituciones presentes en diferentes países, y al mismo tiempo que se dedican a comparar, principalmente, los aspectos curriculares y las concepciones de la EF. Para conocer la organización curricular en los seis países, es necesario entender que esta formación se da en diferentes instituciones, como escuelas normales, institutos y universidades (públicas o privadas), se conforman bajo una serie de relaciones que se adaptan a los propósitos y objetivos diferentes. En resumen, las escuelas normales están autorizadas para formar profesores de educación preescolar y primaria; los institutos ofrecen carreras docentes para los diferentes niveles de educación (inicial, primaria y secundaria) y formación de carácter instrumental en las áreas social, humanística y técnico-profesional artística; y, las universidades ofrecen carreras asociadas a distintas áreas del conocimiento que capacitan al estudiante para trabajar en la docencia universitaria y no universitaria.

A partir de las 49 nomenclaturas diferentes identificadas en los 29 programas que componen este estudio, se reconocen 109 áreas de formación. De ese total, once áreas tienen al menos un enlace entre dos o más países, según las conexiones (nodos) entre los *clusters*. Cuanto más en el centro hay un *cluster*, mayor es el número de conexiones de las áreas de formación con otros países y, en consecuencia, estas áreas se configuran como las más recurrentes.

Figura 1
Distribución de los países y áreas de formación de los programas, 2020



Fuente: Elaboración propia, 2020.

En este sentido, Chile presenta 21 áreas de formación diferentes, diez de las cuales son comunes a los otros cinco países. De estos 10, el intercambio se establece con Perú (5), Argentina (4), Colombia (4), México (3), y Uruguay (1). Esta lógica también se mantiene en otros países, siendo Chile el que tiene más áreas en común y Uruguay menos.

Cuando se analiza las áreas de formación más compartidas entre países, tenemos: formación básica en Chile (4), Colombia (3), México (3), Argentina (1) y Perú (1); formación general en Chile (8), Argentina (4) y Perú (2); formación específica en Argentina (2), Chile (1)

y Colombia (1); formación complementaria en Chile (1), Colombia (1) y Perú (1); y formación pedagógica en Chile (1), Perú (1), Uruguay (1). Estos aspectos destacados se pueden ver en la Figura 1, a través de las conexiones entre países, así como el grosor de las aristas de estas áreas.

Estos datos nos proporcionan un panorama de la formación por países, y algunas aproximaciones y distancias en relación a la forma de organizar los programas educativos de EF por áreas de formación. Sin embargo, ¿es similar la comprensión de estas áreas? ¿Qué temas cubren? ¿Tienen la misma estructura curricular por país y entre países? ¿Cuál es la centralidad de la formación en estos países, al considerar las áreas con mayor oferta de asignaturas?

Para dar respuesta a estas preguntas, se examinó nuevamente al currículo, analizando las asignaturas que componen cada una de estas áreas formativas. Además, fue necesario caracterizar los sistemas educativos en los que se ofrecen los programas de EF en estos países, así como las instituciones que integran este estudio, dado que estos factores también nos ayudan a comprender algunos datos. Esta información y análisis se organizaron y presentaron en orden alfabético.

4.1 Áreas de formación/centralidad en los programas en Argentina

El primer país y los respectivos programas analizados son los de Argentina, en los cuales la formación docente es realizada por dos subsistemas: 1) integrado por institutos de educación superior para docentes e institutos de formación técnica profesional, subordinados a los ministerios o secretarías provinciales de educación (jurisdicciones) y el gobierno de la ciudad de Buenos Aires, con el apoyo del Ministerio de Educación a través del Instituto Nacional de Formación Docente; 2) subsistema relacionado con instituciones universitarias (universidades e institutos universitarios), dependiente del Ministerio de Educación. En esta investigación se consideraron tres institutos superiores (educación pública en gestión estatal) y dos universidades, una pública (UNCOMA) y otra privada (UMAZA). Para resaltar las áreas de formación ofertadas, se elaboró la Tabla 3, que contiene las siglas de las instituciones, el número total de asignaturas por programa, las áreas de formación y el porcentaje de asignaturas ofertadas por área.

Tabla 3
Porcentaje de los programas de EF de las instituciones educativas por área, Argentina, 2020

Instituciones	Total de disciplinas	Áreas de formación	Porcentaje por área
ISEFERB/ARG	68	Formación general	26%
		Formación específica	65%
		Formación práctica profesional	9%
ISEFFD/ARG	65	Formación general	25%
		Formación específica	63%
		Formación práctica profesional	12%
ISEFCSV/ARG	48	Formación general pedagógica	21%
		Formación especializada	4%
		Formación orientada	75%
UNCOMA/ARG	41	Formación inicial	8%
		Formación general	46%
		Formación específica orientada	46%
UMAZA/ARG	43	Formación básica	23%
		Formación general	19%
		Formación especializada	30%
		Formación práctica profesional	9%
		Perfil de egresado	19%

Fuente: Elaboración propia, 2020.

En la Tabla 3 se identifica que, entre los cinco programas de EF de instituciones argentinas, se encuentran 17 áreas de formación, de las cuales seis son nomenclaturas que no se repiten, es decir, no se encuentran en otro programa/institución. Además, a excepción de UMAZA/ARG, todos están organizados en tres áreas de formación. Para comprender estas áreas de formación, se analizó el bloque de asignaturas que las componen y se dio cuenta de que se pueden agrupar en: a) áreas de formación que convergen en comprensión y/o asignaturas independientemente de la nomenclatura asumida, y b) áreas de formación que son instituciones específicas que las ofrecen y no se acercan a la lógica de las demás.

La primera categoría comprende *formación general, básica, específica, orientada, específica orientada y práctica profesional*, cuyas aproximaciones se establecen de la siguiente manera: la *general* es la más común y se presenta en cuatro programas. En tres de ellos (ISEFERB/ARG, ISEFFD/ARG y UNCOMA/ARG) es posible identificar un mayor intercambio, pues abordan asignaturas, como *filosofía, pedagogía, psicología*, y de bases biológicas (*anatomía, fisiología, análisis del movimiento...*), mientras que en UMAZA/ARG se distribuyen entre la *formación básica y general*.

Ya la *formación específica* es compartida por ISEFERB/ARG e ISEFFD/ARG y se relaciona con la enseñanza de deportes, biomecánica, psicología, entrenamiento. Sobre los programas de estas dos instituciones hay una gran alineación con respecto a las asignaturas

que se ofrecen en esta y otras áreas. Esto puede explicarse por el hecho de que ambos siguen como normativas el *Diseño Curricular Jurisdiccional da Resolución 465/GCBA/MEGC/15* (2015). El documento tiene como objetivo fundamental y estipular el número mínimo de horas para los Planes Institucionales de los Institutos de Educación Superior en Buenos Aires, y es necesario actualizar los planes de estudio que se están desarrollando, para que el *Diseño Curricular Jurisdiccional* sea un elemento rector en la posibilidad de asegurar niveles equivalentes de formación entre las distintas ofertas de la jurisdicción. En base a esto, el documento también establece la estructura curricular a seguir, organizada en tres áreas: *Formación General, Formación Específica y Formación en las Prácticas Docentes*, las mismas ofrecidas en el ISEFERB/ARG e ISEFFD/ARG.

También asumen la misma lógica que en la *formación específica* (ISEFERB/ARG e ISEFFD/ARG), otros dos programas/instituciones ISEFCSV/ARG (*formación orientada*) y UNCOMA/ARG (*específica orientada*). En lo que se refiere a la *formación práctica profesional*, presente en el ISEFERB/ARG, ISEFFD/ARG y UMAZA/ARG, a pesar de ofrecer asignaturas con diferentes nomenclaturas, es posible identificar un mismo propósito en el área, promover asignaturas de observación, práctica y residencia en diferentes niveles educativos.

En la segunda categoría, respecto a las áreas de formación que son específicas de los programas/instituciones que las ofrecen, tenemos: *formación general pedagógica, especializada, inicial y, perfil de egresado*. La *formación general pedagógica* (ISEFCSV/ARG) ofreciendo asignaturas orientadas a la educación, como *pedagogía, teoría del currículo y didáctica, política e historia educativa*, entre otras. Porque no aborda ninguna asignatura biológica, aunque menciona la EF, se diferencia de la *formación general* (discutido anteriormente) y otras áreas.

Sobre la *formación especializada* presente en los ISEFCSV/ARG y UMAZA/ARG, no existe similitud entre ellos. Además de la nomenclatura, la primera dirige esta área a dos asignaturas relacionadas con la psicología infantil, el adolescente y el anciano, mientras que la segunda engloba asignaturas de la EF, como *rendimiento deportivo, salud y fitness, medicina del deporte*. El *perfil de egresado* es un área de UMAZA/ARG, compuesto por ocho asignaturas de inglés que indican progresión durante los semestres (fundamental, pre-intermedio, intermedio e intermedio superior). De las cinco instituciones, este programa es el único que ofrece esta asignatura. Ya la *formación inicial*, de la UNCOMA/ARG, corresponde a las asignaturas de *usos y formas de la lengua escrita, introducción a la educación física e introducción a la matemática, física y química*.

Después de presentar las áreas, sus aproximaciones y distancias, en función de las asignaturas ofrecidas, se puede identificar otras características de estos programas. Con base en la Tabla 3, el número total de asignaturas ofrecidas también difiere entre instituciones, siendo mayor en los institutos (ISEFERB/ARG, ISEFFD/ARG e ISEFCSV/ARG) y menor en universidades (UMAZA/ARG y UNCOMA/ARG). Cuando se analiza la centralidad de estas ofertas, es decir, qué áreas de formación son las más destacadas, se vuelve a evidenciar que existe una lógica organizativa cercana entre los institutos y diferente entre las universidades.

En el primer caso, el foco está en las áreas en las que las asignaturas se relacionan con la educación deportiva, entrenamiento, entre otros, es decir, aquellas que denotan especificidad a la EF (65%, 63% e 75%). En las universidades se encuentra dos situaciones: en UNCOMA/ARG, existe un equilibrio (46%) entre las áreas con mayor oferta y en ambas asignaturas se diluyen los aspectos pedagógicos (12) y de la EF (18) siendo la mayor oferta de la segunda. Por otro lado, en UMAZA/ARG, el área con mayor oferta (30%) se refiere mayoritariamente a asignaturas relacionadas con la EF; sin embargo, es una diferencia muy pequeña respecto a las demás, esto puede estar relacionado con el hecho de que al igual que en UNCOMA/ARG, las asignaturas de EF también se distribuyen en mayor cantidad en la *formación general*, mientras que en los institutos se concentran en un solo área (*específica u orientada*).

En cuanto a las asignaturas relacionadas con la EF, se identifica una mayor concentración de naturaleza deportiva y/o biológica, esto equivale a más del 55% en los institutos y al 30% en las universidades, siendo esta última más evidente en la naturaleza biológica. Crisorio et al. (2015) nos ayudan a comprender estos hallazgos, al señalar que la formación EF en Argentina todavía tiene trazas de “cientificismo biológico”, pasando tanto por la formación en institutos de educación superior como en universidades, y también señalan que, en EF, “se supone que primero está la experiencia y luego la teoría, y se asume como un campo en el que prevalece un ‘saber hacer’ (incluso para aquellos que luego van a enseñar) como dominio de destrezas y habilidades corporales” (Crisorio et al. (2015, p. 33).

Además de establecer una crítica a la concepción biológica de la EF asumida en los programas del país, cuestiona la forma en que conciben la docencia, “saber hacer”. En este caso, si bien los programas ofrecen una gran cantidad de asignaturas deportivas, es necesario que estén enfocados a la práctica docente, y a centrarse únicamente en la experiencia corporal de un deporte en particular, caracterizado por el dominio de las habilidades corporales.

4.2 Áreas de formación/centralidad de los programas en Chile

Chile es el país con mayor número de instituciones y áreas de formación en este estudio. La formación de profesores, como la de Argentina, se ofrece en universidades e institutos profesionales. Las universidades se dividen entre tradicionales y privadas, algunas de las cuales reciben ayudas estatales y autofinanciamiento (agrupadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas), y otras no están incluidas en este sistema. En los institutos, la formación docente solo puede ofrecerse en aquellos donde incluso la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) ya la ofrecía, ya que se empezó a exigir un diploma otorgado por una universidad, siendo considerado título universitario. En esta lógica, nuestro estudio comprende 12 universidades: dos públicas (UDA/CHL, UMCE/CHL), dos privadas que forman parte del Consejo de Rectores (PUCV/CHL, UAC/CHL), y ocho pertenecen a la red privada. Para resaltar las áreas de formación ofrecidas, se elaboró la Tabla 4.

Tabla 4
Porcentaje de los programas de EF de las instituciones educativas por área, Chile, 2020

Instituciones	Total de disciplinas	Áreas de formación	Porcentaje por área
PUCV/CHL	58	Formación fundamental	16%
		Formación disciplinar	62%
		Formación profesional	17%
		Formación practica	5%
UA/CHL	42	Formación básica	21%
		Formación general	14%
		Formación profesional	65%
UAC/CHL	68	Formación general	16%
		Formación de la especialidad	59%
		Formación vinculante	15%
		Formación optativa	10%
UBO/CHL	55	Formación básica	20%
		Formación general	18%
		Formación profesional	53%
		Formación práctica	9%
UCENTRAL/CHL	62	Formación general	7%
		Formación disciplinar pedagógica	70%
		Formación profesional	22%
		Formación complementaria	1%
UCSH/CHL	53	Formación común de la educación	17%
		Formación común universidad	11%
		Formación de la especialidad	72%
UDA/CHL	39	Formación general	36%
		Formación de la especialidad	54%
		Formación practica	10%
UDLA/CHL	55	Formación general	15%
		Formación disciplinar	65%
		Formación profesional	11%
		Formación practica	9%

UMAYOR/CHL	67	Formación básica	20%
		Formación general	13%
		Formación en gestión	12%
		Formación específica	55%
UMCE/CHL	57	Formación profesional docente	19%
		Formación profesional de la especialidad pedagógica	70%
		Formación profesional aplicada	11%
UPV/CHL	49	Formación básica	24%
		Formación general	13%
		Formación especializada	63%
USS/CHL	55	Formación integral	7%
		Formación pedagógica	22%
		Formación disciplinar	56%
		Formación práctica	15%

Fuente: Elaboración propia, 2020.

De los 12 programas chilenos, se encuentra 43 áreas de formación, de las cuales 14 son nomenclaturas que no se repiten. Además, las instituciones se organizan en tres o cuatro áreas de formación y, en cualquier caso, no existe un reparto total entre programas. A diferencia de lo encontrado en los programas educativos en Argentina, cuando se analiza las asignaturas que componen las áreas de formación en Chile, se observa que, en general, convergen en la comprensión y/o asignaturas ofrecidas, independientemente de la nomenclatura asumida. En este sentido, debido a sus aproximaciones, se puede observar que la formación se organiza en cuatro grupos.

El primer grupo está formado por *formación general* (8) *integral* (USS/CHL) y *fundamental* (PUCV/CHL). Estas áreas tienen en común una oferta orientada a una formación amplia, es decir, que no depende del programa propuesto y se relaciona con aspectos de la sociedad y de diferentes campos del conocimiento, siendo traducida en asignaturas, como *ética y responsabilidad social, lenguaje y comunicación, inglés*. En este caso, la comprensión de *formación general* aquí presente, difiere de la lógica de oferta asumida en los programas educativos en Argentina.

En el segundo grupo, formado por las áreas de *formación básica* (UPV/CHL), *común de la educación* (UCSH/CHL), *profesional docente* (UMCE/CHL), *pedagógica* (USS/CHL) y *profesional* (PUCV/CHL, UCENTRAL/CHL, UDLA/CHL), se identifica la oferta de asignaturas específicas de la formación del profesorado en general y, en este caso, ninguna de ellas está dirigida a la EF. Como ejemplo, tenemos: *gestión educativa de aula, evaluación educacional, psicología educacional*, entre otras. Esta es una característica prevalecte en los programas

chilenos, considerando que, en los programas argentinos analizados, solo ISEFCSV/ARG presenta esta lógica.

Por otro lado, en el área denominada *formación básica* de la UA/CHL, UBO/CHL y UMayor/CHL, se identifica una similitud con la *formación general* presente en los programas argentinos, que ofrecen asignaturas tanto educativas como biológicas (*aprendizaje y desarrollo en contextos educativos, diversidad y políticas educativas, biología y acción motriz*, etc.).

El tercer grupo es el más grande en cuanto a diversidad de áreas, ofrece asignaturas y está presente en todas las instituciones, estando compuesto por *formación disciplinar* (PUCV/CHL, UDLA/CHL, USS/CHL), *disciplinar pedagógica* (UCENTRAL/CHL), *profesional* (UA/CHL, UBO/CHL), *profesional de la especialidad pedagógica* (UMCE/CHL), *de la especialidad* (UCSH/CHL, UDA/CHL, UAC/CHL), *específica* (UMAYOR/CHL) y *especializada* (UPV/CHL). Las ofertas convergen hacia la comprensión del área con asignaturas relacionadas con la EF (deporte, formación, anatomía...) y aspectos relacionados con la pedagogía (didáctica, currículum, evaluación). Lo que se diferencia del área (*básica*) antes mencionada es que, en la mayoría de las instituciones, es posible identificar una inquietud en relacionar estos dos temas, y esto se evidencia en la oferta de asignaturas, como *acondicionamiento físico escolar, fisiología del ejercicio del niño y adolescente, biomecánica para el contexto escolar*.

Finalmente, el cuarto grupo se refiere a las áreas que ofrecen asignaturas relacionadas con la práctica/pasantía y su progresión, por ejemplo, *práctica inicial, intermedia, profesional; práctica I, II e III*. Estas ofertas se encuentran en la formación práctica (5) y en la *formación profesional aplicada* (UMCE/CHL). Ya en *formación vinculante* (UAC/CHL) y *gestión* (UMAYOR/CHL), a pesar de tener diferentes asignaturas, también tienen el mismo enfoque, pero en diferentes contextos (*desarrollo profesional y aprendizaje en servicio, práctica de responsabilidad social, de observación participante en educación básica y media*). Las áreas de *formación optativa* (UAC/CHL), *complementaria* (UCENTRAL/CHL) y *común de la universidad* (UCSH/CHL) no presentan las asignaturas que las componen, imposibilitando así establecer relaciones con las demás.

En resumen, con base en lo expuesto, se identifica que los programas en Chile ofrecen, en promedio, 55 asignaturas y las áreas de formación varían de tres (5) a cuatro (7) por programa y abordan temas relacionados a aspectos de la sociedad, para la formación del profesorado y para la formación del profesorado de EF, y están relacionados con la práctica y

su progresión. En cuanto a las materias relacionadas con la EF, en la mayoría de los programas en Chile (8), existe un área de formación exclusiva para esta oferta, a diferencia de lo observado en las instituciones argentinas que la organizan en dos áreas.

La centralidad de la formación (que se dirige al mayor número de asignaturas) se da en las áreas que hacen referencia a la oferta de asignaturas inherentes a la formación del profesorado de EF (entre el 53% y el 72%). Lo que llama la atención, como se mencionó anteriormente, es la oferta de asignaturas EF directamente relacionadas con el contexto escolar (*prescripción del ejercicio físico escolar, motricidad humana en contextos educativos, proyectos deportivos escolares*). Esto se puede entender por la forma en que se configura la formación en ese país, considerando que, en la mayoría, estos programas están asociados a la facultad/departamento de educación y cuentan con la nomenclatura de Pedagogía en EF, con grado académico de licenciado en educación.

4.3 Áreas de formación/centralidad de los programas en Colombia

De acuerdo con la Ley General 115 (1994), en su artículo 112, la formación docente en Colombia se organiza en universidades y otras instituciones de educación superior que cuentan con una facultad de educación o unidad académica para la educación. Además, las Escuelas Normales están autorizadas para capacitar educadores de educación preescolar y primaria. Funcionan como unidades de apoyo académico para la formación inicial del profesorado y, mediante convenio, pueden ofrecer una formación complementaria que otorga el título de normalista superior. De estas instituciones, cinco universidades componen nuestra base de datos, tres de las cuales son públicas (UDEA/COL, UNILLANOS/COL, UT/COL) y dos privadas (UL/COL, UNICESMAG/COL), como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5
Porcentaje de los programas de EF de las instituciones educativas por área, Colombia, 2020

Instituciones	Total de asignaturas	Áreas de formación	Porcentaje por área
UL/COL	62	Formación básica	32%
		Formación profesional	68%
UDEA/COL	67	Formación introductoria	11%
		Formación básica	34%
		Formación específica	43%
UNICESMAG/COL	56	Énfasis	12%
		Fundamentos generales	39%
		Pedagogía y ciencias de la educación	16%
		Saberes específicos y disciplinares	14%
UT/COL	53	Didáctica de las disciplinas	31%
		Fundamentos generales	24%
		Pedagogía y ciencias de la educación	27%
		Saberes específicos y disciplinares	15%
UNILLANOS/COL	54	Didáctica de las disciplinas	34%
		Formación básica	28%
		Formación complementaria	15%
		Formación profesional	52%
		Profundización	5%

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Con base en la Tabla 5, es posible identificar 18 áreas de formación, de las cuales cinco no se encuentran en otra institución. Además, se observa que, a excepción de UL/COL, todos los demás están organizados en cuatro áreas de formación, dos de las cuales (UNICESMAG/COL y UT/COL) comparten las mismas áreas.

Sobre instituciones que comparten las mismas áreas en común (UNICESMAG/COL, UT/COL), hay indicios de que ambos siguen como normativo lo establecido en la Resolución No 02041 del Ministerio de Educación de Colombia (2016), en la que se definen estas áreas. Sin embargo, cuando se analiza las asignaturas que las componen, es posible identificar algunas diferencias entre ellas. El área llamada *fundamentos generales*, en la UT/COL, se relaciona con las asignaturas de la comunicación, el inglés y la investigación y, en UNICESMAG/COL, comunicación, inglés y conocimientos biológicos.

En el área *pedagogía y ciencias de la educación* de la UT/COL, ofrecen asignaturas prácticas en diferentes contextos y en EF (*educación básica, inclusiva, social, entrenamiento*), además de discusiones pedagógicas, mientras que en UNICESMAG/COL, la atención se

centra en asignaturas pedagógicas (*psicología educativa, cultura y aprendizaje, sociología de la educación*).

Cuando se analiza la oferta de *saberes específicos y disciplinares*, se encuentra en UT/COL una centralidad biológica (*morfofisiología, morfo osteomuscular, medicina deportiva*) y en la UNICESMAG/COL, el énfasis en la investigación. Finalmente, en el área llamada *didáctica de las disciplinas*, se observa en la UT/COL, la oferta de 15 asignaturas (de 17) enfocadas a la didáctica (*didáctica de la gimnasia, de la natación, de la psicomotricidad*), mientras que en UNICESMAG/COL, de las 17 asignaturas ofertadas, tres tienen esta característica, siendo la práctica pedagógica y profesional el foco de esta área.

Caracterizados como estos dos programas presentan estas áreas, se observa que incluso con nomenclaturas idénticas, los significados y asignaturas que ofrecen no son análogos. Si bien indican que se basan en un mismo documento (Resolución No. 02041), es necesario considerar el tipo de institución en la que se presentan estas áreas (pública o privada), en cuales otros documentos se orientan, que definen en sus proyectos de curso, el período de formación, el perfil del profesional a formar, entre otros.

Al analizar las áreas de formación de las demás instituciones colombianas, aún se encuentra aquellas que difieren en la nomenclatura, pero se acercan al conjunto de asignaturas que ofrecen, como la *formación introductoria* (UDEA/COL), que tiene la misma centralidad que los *fundamentos generales* (UT/COL), pasando a temas que se centran en la comunicación y el inglés.

Ya la *formación básica* (UL/COL) se parece a la comprensión de *pedagogía y ciencias de la educación* (UNICESMAG/COL), en el que se ofrece la oferta de asignaturas específicas de la formación del profesorado en general, sin mencionar la EF, lógica que también se visualiza en una institución en Argentina (ISEFCSV/ARG) y en algunas en Chile (7).

Por otro lado, también se encuentra la *formación básica* (UDEA/COL, UNILLANOS/COL), con una lógica similar al área de formación *pedagogía y ciencias de la educación* (UT/COL), en el que ofrece tanto asignaturas relacionadas con la práctica y aspectos pedagógicos, como EF. Esa misma lógica se utiliza en las áreas de *formación específica* (UDEA/COL) y *profesional* (UL/COL, UNILLANOS/COL), sin embargo, además de estos temas, se aborda la enseñanza del deporte (*expresiones motrices deportivas, teoría y didáctica de la gimnasia, etc.*), lo que no se ofrece en las áreas anteriores.

De las 18 áreas de formación encontradas en los programas, en tres no es posible establecer acercamientos con áreas de otras instituciones, a saber: *formación complementaria*

(UNILLANOS/COL), *profundización* (UNILLANOS/COL) y *énfasis* (UDEA/COL). El primero, basado en las asignaturas que se ofrecen (de las ocho es posible identificar solo tres), se enfoca en una formación amplia, abarcando temas como ciencia, tecnología, democracia y paz. El segundo, de la misma institución, no presenta las asignaturas que lo componen, imposibilitando así caracterizarlo o establecer relaciones con los demás. Y, en el tercero, la atención se centra en asignaturas de pasantía/prácticas en diferentes contextos, como se encuentra en *práctica pedagógica*, *en entrenamiento deportivo*, *en actividad física para la salud*, *en administración*. UDEA/COL es la única institución en Colombia que cuenta con un área propia para pasantía/prácticas, la cual también fue identificada en programas en Argentina (3) y Chile (6).

Al analizar la centralidad de estos programas, se identifica que, la diferencia de lo observado en los países anteriores, es que, en las instituciones de Colombia, las áreas con mayor porcentaje de oferta no tienen una mayor concentración de asignaturas de EF (a excepción de UT/COL y UL/COL). Al comparar el total de asignaturas ofrecidas en el área de mayor concentración, se observa que: en UNILLANOS/COL de 28 asignaturas, el 35% no se refiere a EF; en la UDEA/COL, de 29, el 52% tampoco hace referencia y; en UNICESMAG/COL, de 22 asignaturas, el 72% no son de EF. Por su parte, UT/COL y UL/COL poseen la mayor cantidad de asignaturas de esta especificidad. En UT/COL de 18 asignaturas solo el 5% no refiere al área de la EF, y en UL/COL de 29 asignaturas el 19% no toca el área en cuestión.

Esto se debe a que la discusión de la EF en estos programas se presenta de manera dispersa en las otras áreas. Al respecto, se observa que, si en los programas educativos de Chile y Argentina, las materias relacionadas con la EF se concentran mayoritariamente entre una y dos áreas de formación; en Colombia, se distribuyen entre tres y cuatro áreas (a excepción de UL/COL, donde la oferta se concentra en una sola).

Cuando se concentra en ofrecer asignaturas que se relacionan con la EF, se observa que dos instituciones (UDEA/COL y UNILLANOS/COL) se basan en una concepción de EF orientada a la motricidad humana, ofreciendo nueve y diez asignaturas, respectivamente, con esta mención (*expresiones motrices deportivas*, *motricidad y desarrollo humano*, *motricidad y fases sensibles...*). Mientras que en UL/COL y UT/COL, las asignaturas están orientadas hacia la teoría y didáctica de EF, recreación, deportes, entrenamiento. UNICESMAG/COL presenta asignaturas biológicas y deportivas (*anatomía*, *biomecánica*, *actividades y deportes alternativos*, *de equipo*, *individuales...*).

Otro aspecto observado es que si en Chile la mayoría de las instituciones (9) asignan un área exclusiva para asignaturas de amplia formación, en las instituciones de Colombia esta preocupación también está presente en grandes cantidades, pero de manera distribuida, permeándose en varias áreas. Esta oferta no es tan común, por ejemplo, en instituciones de Argentina, en las que asignan tres asignaturas con este enfoque, mientras que en Chile los programas varían, en su mayoría de 4 hasta 10 y, en Colombia, de 9 hasta 16 asignaturas.

Específicamente en Colombia, estas asignaturas incluyen discusiones sobre constitución política, derechos humanos, ciudadanía. Sobre este aspecto y formación en EF, Molina Bedoya et al. (2015) señalan que en Colombia los programas están orientados al desarrollo humano y sus dimensiones, así como a la formación integral. Según los autores (2015, p. 109), en los programas de EF, “se encuentran intenciones y enunciados como: formación integral, hábitos saludables, salud, calidad de vida, desarrollo humano, bienestar, formación por competencias, que han direccionado los procesos formativos”. Esta diversidad de discursos y conceptos puede entenderse como enunciados que muestran una dispersión en las intenciones formativas de los programas educativos, caracterizando una diversidad de concepciones epistemológicas (Molina Bedoya et al., 2015).

4.4 Áreas de formación/centralidad de los programas en México

Al igual que en Colombia, la formación docente en México se organiza en Escuelas Normales (en su mayoría) y universidades, tanto en régimen público como privado. Según Hoyos Ruiz (2015), dentro del sistema educativo mexicano, las Escuelas Normales tuvieron y tienen un rol muy importante en el país, en vista de su aporte a la formación de docentes de educación básica. Sin embargo, destaca la necesidad de investigar también cómo ocurre esto a nivel universitario (en Cultura Física, EF o nomenclaturas similares). Por tanto, nuestro estudio comprende tres universidades públicas (UABC/MEX, UNAN/MEX y UNISON/MEX) que apuntan al sistema educativo entre los posibles contextos de actuación.

Tabla 6
Porcentaje de los programas de EF de las instituciones educativas por área, México, 2020

Instituciones	Total de asignaturas	Áreas de formación	Porcentaje por área
UNAN/MEX	57	Formación básica	19%
		Formación disciplinar	70%
		Formación especializante	11%
UABC/MEX	72	Formación básica	24%
		Formación disciplinar	24%
		Formación terminal	15%
		Formación optativa	37%
UNISON/MEX	53	Formación común	10%
		Formación básica	32%
		Formación profesionalizante	43%
		Formación especializante	13%
		Formación integradora	2%

Fuente: Elaboración propia, 2020.

La Tabla 6 muestra un total de 12 áreas de formación, siendo formación básica, disciplinar y especializante las nomenclaturas compartidas entre los programas. Otro aspecto para destacar es que no existe consenso sobre el número de áreas ofertadas, con tres, cuatro y cinco, respectivamente.

De las áreas próximas, se tiene la formación básica compartida por las tres instituciones, alternando en el número de asignaturas, pero con la misma lógica de oferta, estando la mayoría relacionada con aspectos biológicos (anatomía, fisiología, bioquímica...), además de asignaturas de comunicación oral y escrita, información tecnología y comunicación y desarrollo de habilidades de pensamiento.

La formación disciplinar (UNAN/MEX y UABC/MEX), la profesionalizante (UNISON/MEX) y optativa (UABC/MEX) concentran principalmente asignaturas deportivas, tales como: baloncesto, fútbol, organización deportiva, entre otras. También es posible encontrar la oferta de, al menos, dos asignaturas (por programa) orientadas a la docencia, como educación física en la educación básica, observación docente, programas y planeación didáctica. La formación integradora (UNISON/MEX), se refiere a las prácticas profesionales, indicando que es un área relacionada con la pasantía, con la aproximación con el contexto de desempeño, así como con formación terminal (UABC/MEX), que entre otras asignaturas también ofrecen práctica docente y prácticas profesionales.

Tres áreas son específicas de las instituciones que las ofrecen, una denominada común (UNISON/MEX) y la otra especializante, presente en dos programas (UNAN/MEX y UNISON/MEX) y con diferentes entendimientos. El primero presenta un concepto de área

orientada a una formación amplia, caracterizada por ofertas como: características de la sociedad actual, estrategias para aprender a aprender, ética y desarrollo profesional, etc. Esta misma racionalidad también fue identificada en nueve instituciones chilenas

La formación especializante, en UNAN/MEX, está vinculada a la impartición de asignaturas relacionadas con la formación docente (planeación didáctica, técnicas y estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje), mientras que en UNISON/MEX, debido a que no informa las asignaturas que componen esta área, no fue posible caracterizarla.

En estos programas, cuando se analiza el enfoque formativo en función del área de mayor oferta, se identifica el énfasis en el deporte. Es interesante notar que esta dirección no se presenta exclusivamente en estas áreas, sino de manera integral a lo largo del programa. Las asignaturas, cuando no se refieran a deportes (baloncesto, béisbol y softbol, por ejemplo), traen, en sus títulos, esta indicación (educación ambiental y deporte, evaluación en la actividad física y deporte, entre otras).

Esta concepción de la EF, según Reynaga-Estrada et al. (2015) está presente en casi todos los programas de formación en el país y se respalda en la base legal encontrada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014) y en la Ley General de Cultura Física y Deporte (2003), incluso apoyando la nombrar programas y el campo deportivo como foco.

4.5 Áreas de formación/centralidad de los programas en Perú

De acuerdo con la Ley General de Educación 23384 (1982), en su artículo 30, la formación profesional de los docentes en el Perú se realiza en el ámbito de las universidades e instituciones de educación superior, públicas y privadas. Al igual que las universidades, los institutos forman a los profesores en sus diferentes especialidades. Nuestra investigación comprende dos universidades públicas (UNEEGV/PER y UNMSM/PER). Para caracterizarlas, se elaboró la Tabla 7.

Tabla 7
Porcentaje de los programas de EF de las instituciones educativas por área, Perú, 2020

Instituciones	Total de asignaturas	Áreas de formación	Porcentaje por área
UNEEGV/PER	66	Formación general	29%
		Formación pedagógica	20%
		Formación de la especialidad	44%
		Formación prácticas pre profesionales	7%
UNMSM/PER	51	Formación básica	27%
		Formación general	22%
		Formación profesional en educación física	29%
		Formación complementaria	10%
		Formación prácticas pre profesionales	12%

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Los dos programas suman nueve áreas de formación, dos de las cuales son compartidas (*general* y *prácticas pre profesionales*). La *formación general*, en este caso, se asocia con asignaturas de base amplia (*lenguaje y comunicación, conocimiento científico del universo, arte y literatura del Perú y Latinoamérica*), como las ofrecidas en instituciones de Chile (9) y México (1). En el área de *formación práctica pre profesionales* también existe un alineamiento entre estos programas, ya que en ambos la oferta se caracteriza por la práctica docente/pasantía.

En el resto de las áreas, la formación se concibe de forma diferente. La *formación de la especialidad* (UNEEGV/PER) presenta 29 asignaturas que abordan teorías y metodologías deportivas, aspectos biológicos, así como didáctica, currículum y evaluación en educación y en EF, mientras, que en UNMSM/PER, estos mismos temas se ofrecen en las áreas de *formación básica* (14) y *profesional en educación física* (15).

La *formación complementaria* ofrecida por UNMSM/PER presenta asignaturas de *educación física especial, sociología de la actividad física y el deporte e inglés*, estas asignaturas están distribuidas en más de un área en el programa UNEEGV/PER. La *formación pedagógica* de la UNEEGV/PER se asocia a asignaturas orientadas a la formación del profesorado en general (*teoría curricular, didáctica general, evaluación educativa...*), similar a lo que se presenta en algunos programas en Chile (7), Colombia (2), Argentina (1) y México (1).

Las áreas con mayor oferta (*de la especialidad, profesional en educación física*), como ya se mencionó, se relacionan con asignaturas pedagógicas y de la EF. La concepción presente en estos programas es similar a la identificada en los de Chile, tanto en el área con

mayor oferta, como en aquellos que se enfocan en una formación amplia y en las prácticas profesionales. Cabe señalar que, a diferencia de lo que ocurre con la formación en los institutos, en los que existe un currículo básico común para EF (Ministerio de Educación [Mineduc], 2010), las universidades tienen autonomía para desarrollar sus planes de estudio, por lo que no existe un plan de estudios uniforme (Ley No. 30220, 2014).

4.6 Áreas de formación/centralidad de los programas en Uruguay

El sistema educativo para docentes en Uruguay se divide entre educación terciaria (institutos y centros regionales) y la Universidad de la República (UDELAR). La educación terciaria universitaria está integrada por instituciones públicas y privadas. Para caracterizar la formación en EF en el país, nuestra investigación comprende los programas ofrecidos por UDELAR/URY (institución pública) e IUACJ/URY (institución privada). Como en el caso de otros países, se elaboró la Tabla 8.

Tabla 8
Porcentaje de los programas de las instituciones educativas por área, Uruguay, 2020

Instituciones	Total de asignaturas	Áreas de formación	Porcentaje por área
IUACJ/URY	48	Formación pedagógica	25%
		Formación biológica	17%
		Formación en recreación y tiempo libre	10%
		Formación técnico profesional	40%
		Formación práctica profesional	8%
UDELAR/URY	58	Formación en deporte	22%
		Formación en prácticas corporales	19%
		Formación en salud	16%
		Formación en tiempo libre y ocio	16%
		Formación en educación	22%
		Formación biológica	5%

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Las dos instituciones cuentan con 11 áreas de formación, con una nomenclatura común. La *formación biológica* se asocia a la oferta de anatomía, fisiología, biomecánica, entre otras. En comparación con los programas de otros países, estas son las únicas instituciones que tienen un área exclusiva con este enfoque.

En la *pedagógica* y *en educación* por su parte, se centran en asignaturas pedagógicas en general y se relaciona con la docencia en EF, por ejemplo, *teoría de la educación*, *teoría de la educación física*, *pedagogía*, *didáctica de la educación física*. La cantidad de oferta entre los dos programas también se acerca, con 12 en IUACJ/URY y 13 en UDELAR/URY. Sin

embargo, en UDELAR/URY existen dos asignaturas de práctica profesional (en el sistema educativo y comunitario) y, en IUACJ/URY, estas asignaturas se presentan en un área en particular (*formación práctica profesional*).

En las áreas relacionadas con el tiempo libre/ocio existe una divergencia en el número de asignaturas (cinco en IUACJ/URY e nueve en UDELAR/URY). En ambas instituciones se abordan su teorización. La *formación técnico-profesional* de IUACJ/URY ofrece asignaturas relacionadas con la enseñanza de deportes (fútbol, voleibol, hándbol, basquetbol), de actividad expresivas y prácticas corporales (actividades psicomotoras, gimnasia artística, actividades acuáticas, expresión corporal danza) y de la EF adaptada (actividad física adaptada). Además, esta área determina el enfoque del programa, considerando que tiene la mayor oferta de asignaturas (40%) y se destacan entre las temáticas dirigidas a las de la enseñanza de deportes. Los mismos temas también se abordan en UDELAR/URY, sin embargo, difieren en cantidad y se presentan en áreas específicas que incluso los nombran (*formación en deporte, en prácticas corporales, en salud*). Las áreas del programa con mayor cantidad de oferta son las de educación y el deporte (22% cada una), mostrando el enfoque formativo en la institución.

En general, aunque las nomenclaturas de las áreas no son similares, se ha identificado en los programas de Uruguay una alineación en la forma en que organizan la formación, en la que las áreas que componen los programas son específicas de la EF (deporte, prácticas corporales, biología, salud, tiempo libre, ocio, recreación), estableciendo conexiones con la educación. A diferencia de lo observado en los programas educativos previamente analizados, que dividen las áreas en una lógica basada en ofrecer una formación amplia de docentes en general primero y de docentes de EF, luego, esta última formación en algunos casos parece quedar fuera. Este alineamiento entre las instituciones de Uruguay se puede entender a través del artículo 142 de la Ley 17.556 (2002), que determina que la competencia de la formación de recursos humanos docentes en EF en el país es responsabilidad de la UDELAR/URY, quedando la IUACJ/URY bajo su responsabilidad.

5. Conclusiones

En este estudio, a partir del análisis de 29 Programas de Estudio de cursos de formación de profesores de EF en seis países de LA, se buscó analizar cómo se organizan las áreas de formación, la distribución de asignaturas dentro de estas áreas y las concepciones formativas presentes en estos programas. Para esto fue necesario acercarse a los contextos analizados y movilizar diferentes fuentes para que fuera posible: 1) comprender las reformas educativas

en estos países y cómo influyeron/influyen en los modelos de formación y organización curricular de los cursos de formación docente; 2) comprender las diferencias entre las concepciones de formación en EF en estos países, a través de una contextualización histórica y actual, e indicar la forma en que ellas influyen en las construcciones curriculares.

En esta investigación, el uso del software *Gephi* demostró ser una herramienta importante en la medida que permitió una mirada cuidadosa de las fuentes, lo que hizo posible el agrupamiento de datos y su visualización. Su utilización a cualificado el proceso de los análisis al permitir trabajar con un universo extenso de fuentes, que se tradujo en forma de figura donde fue posible visualizar las aproximaciones y distancias de las áreas y concepciones formativas entre países e instituciones.

Su empleo hizo posible visualizar las aproximaciones y distancias de las áreas y concepciones formativas entre países e instituciones. Se pudieron identificar un total de 109 áreas de formación, referenciadas por 49 nomenclaturas. Algunas fueron identificadas con la misma nomenclatura distando de ser iguales; al mismo tiempo, otras convergen en la comprensión de estas áreas y/o a partir de la agrupación de asignaturas ofertadas, independientemente del nombre.

Sobre las aproximaciones y distancias en la organización curricular, las primeras son más frecuentes en instituciones donde existe un documento que orienta la construcción del currículo, como se observó en institutos e instituciones privadas, generalmente reguladas por el Estado o jurisdicción, como de Argentina, por ejemplo. Por otro lado, las segundas, se presenta con un mayor énfasis en las universidades públicas, lo que indica que se caracteriza por su autonomía lograda desde la primera reforma del país.

También se identificó una diferenciación en el número de áreas ofrecidas por país: en Argentina, la mayoría de los programas organizan la formación en tres áreas; en Chile, entre tres y cuatro; en Colombia, en cuatro áreas; en México y Perú, esto varía de cuatro a cinco; y en Uruguay, entre cinco y seis. Esta diversificación puede entenderse a partir de la segunda reforma que se llevó a cabo en estos países, que justificaría la disimilitud entre los Programas de Estudios de las instituciones con títulos diferentes y con objetivos formativos y de duraciones muy heterogéneas, que se encuentran en un mismo país.

Los hallazgos de este estudio indican la existencia de una diversidad conceptual entre las áreas de formación en los cursos de EF en los países aquí analizados, lo que revela la necesidad de una norma mínima para estas formaciones, tanto dentro de los países como en el grupo de países de LA. No se trata de precisar qué asignaturas deben ofrecer las

instituciones, pero es necesario tener claridad y determinar las áreas mínimas para la formación, incluso el peso porcentual de estas áreas dentro del currículo.

Al analizar las asignaturas constitutivas de cada área, se identificaron las concepciones formativas de los programas en función del área de mayor oferta y, por lo tanto, las temáticas predominantes. En este sentido, se encontraron las concepciones de formación en EF con centralidad: biológica/deportiva en Argentina; deportiva/pedagógica en Perú y Uruguay; pedagógica en Chile; deportivo en México; pluralista en Colombia (humanístico, psicomotor y deportivo). La diversidad formativa mostrada en esta investigación representa, un primer acercamiento a la clasificación y entendimiento de la formación profesional en EF en algunos países latinoamericanos, y una oportunidad de avanzar hacia la comprensión del área de EF. Además, arroja una nueva mirada a futuras investigaciones respecto a la racionalidad curricular de la diversidad manifiesta, así como los alcances y logros formativos en los países analizados, así como en otros.

Finalmente, este estudio avanza en la medida en que se propuso a analizar la formación del profesorado en EF, de manera comparativa, a partir de aspectos curriculares y concepciones de EF en diferentes países de LA. A través de la extensión de la investigación, se señala algunas limitaciones en cuanto al elevado número de instituciones, asignaturas y países analizados, lo que en consecuencia no permitió profundizar en todos los aspectos de las fuentes movilizadas. Aunque fue posible identificar las concepciones de EF de seis países teniendo en cuenta sus características históricas y culturales, se entiende que estudiar la formación a partir de estas características se configura como algo complejo, así como establecer una unidad entre las concepciones formativas de las instituciones, las cuales se organizan en diferentes sectores y con diferentes finalidades.

A la vista de los hallazgos y teniendo en cuenta de que son los vacíos los que hacen avanzar el conocimiento científico, se indican como investigaciones futuras la necesidad de buscar conocer cómo se presenta la organización curricular en otros Programas de Estudios en otras instituciones y países que no fueron analizados en este estudio, así como, que se dediquen a los aspectos referentes a la profesionalidad docente en diálogo con las concepciones de formación del alumnado y del profesorado.

6. Referencias

- Arocena, Rodrigo. (2004). Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25(88), 915-936. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300013>
- Bastian, Mathieu., Heymann, Sebastien. y Jacomy, Mathieu. (2009). Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks. *In Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 3(1), 1-3. <https://doi.org/10.13140/2.1.1341.1520>
- Bloch, Marc. (1998). *História e historiadores*. Teorema.
- Bloch, Marc. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro.
- Brasil. (2004). *Conselho Nacional de Educação. Resolução No. 7/2004 de 31 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena*.
- Carballo, Carlos. (2010). Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. En Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (Coords.), *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*, 33-54. Universidad de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.14/pm.14.pdf>
- Castillo-Retamal, Franklin., Almonacid-Fierro, Alejandro., Castillo-Retamal, Marcelo. y Bássoli de Oliveira, Amauri Aparecido. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 317-324. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73304>
- Ceballos Gurrola, Oswaldo., Alfonso García, María Rosa., Medina Rodríguez, Rosa Elena., Muela Meza, Zapopan Martín., Enríquez Martínez, Marco Antonio., y Ceballos Gurrola, Ernesto. (2013). Enfoque histórico de la educación física en México. *Actividad física y ciencias*, 5(1), 1-30.
- Conde Gómez, Loreley. y Risso Thomasset, Andrés. (2015). Programas de formación en el campo de la educación física en Uruguay. Silva AM, Molina Bedoya VA, (Eds.), *Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros Diversidades e Desafios* (pp. 239-254). Jundiaí-SP: Paco Editorial.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2014). Ciudad de México, DF: Secretaría de Gobernación.
- Creswell, John., y Plano Clark, Vicki. (2015). *Pesquisa de Métodos Mistos: Série Métodos de Pesquisa*. Penso Editora.
- Crisorio, Ricardo., Campomar, Gloria., Cruz Medina, Juan., y Rocha Bidegain, Liliana. (2015). Acerca de la formación en Educación Física en la República Argentina. En Ana Márcia Silva, Víctor Molina Bedoya (Eds.), *Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios* (pp. 19-36). Jundiaí: Paco Editorial.

- Gallo, Luz Elena, y Urrego, León. (2015). Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa. *Perfiles educativos*, 37(150), 143-155. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13242743009.pdf>
- Gimeno Sacristán, José. (2000). *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. Penso Editora.
- Gutiérrez Huamaní, Oscar, Gutiérrez Huamaní, Liliana y Ferreira Santos-Galduróz, Ruth. (2015). La educación física y la formación profesional inicial en el Perú. En Ana Márcia Silva, Víctor Molina Bedoya (Eds.), *Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros Diversidades e Desafios* (pp. 215-238). Jundiaí-SP: Paco Editorial.
- Hoyos Ruiz, Graciela. (2015). *La formación del profesorado de educación física en México: necesidad de un cuerpo troncal* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura, España. http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/3940/1/TDUEX_2015_Hoyos_Ruiz.pdf
- Japiassú, Hilton. e Marcondes, Danilo. (2008). *Dicionário Básico de Filosofia* (5.ed.). Zahar.
- Lamarra, Norberto Fernández. (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y límites. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(2), 9-35. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200002>
- Lanz, Rigoberto., Fergusson, Alex. y Marcuzzi, Arianna. (2000). Procesos de reforma de la educación superior en América Latina. En *Informe sobre La educación superior em América Latina y el Caribe* (pp. 105-111). Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y Caribe (IESALC). <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/america-latina.pdf>
- Leon Rodriguez, Luisa Fernanda., y Peralta Beltran, Pablo Yamir. (2017). *Estudio sobre las tendencias de la educación física en algunos programas de formación de licenciados en Colombia* (Trabajo de Grado). Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá, Colombia. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/924>
- Ley 17556. *Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal*. (19 de septiembre, 2002). Poder legislativo. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17556-2002>
- Ley General de Cultura Física y Deporte. (24 de febrero, 2003). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=705155&fecha=24/02/2003#gsc.tab=0
- Ley general de educación 115. (8 de febrero, 1994). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley general de educación 23384. (20 de mayo, 1982). *Diario Oficial El Peruano*. Perú. <http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/materiales/premiol/ley23384.pdf>.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza No 18.962. (10 de marzo, 1990). *Diario Oficial de Chile*. <http://bcn.cl/1uzde>

- Ley universitaria No. 30.220. (9 de julio, 2014). *Diario Oficial de la República de Perú*. Lima, Perú. <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>.
- López Segrera, Francisco. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 267-291. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003>
- Ministerio de Educación Nacional. (3 de febrero, 2016). *Resolución No. 02041*. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación (Minedu). (2010). *Diseño Curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Física*. Dirección de educación Superior Pedagógica. Lima, Perú. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenocurricular-basico-nacional-2010-educacion-fisica/>
- Molina Bedoya, Víctor Alonso, Tabares Fernández, José Fernando, Zuluaga Ortega, Kevin Esteven, y Marulanda Bernal, Juan Camilo. (2015). Caracterización de la formación profesional en educación física, deporte y recreación en Colombia. Silva AM, Molina Bedoya VA, (Eds.). *Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios* (pp. 95-117). Jundiaí: Paco Editorial.
- Noble, Javier Alejandro. (2020). Educación Física e identidad profesional: ¿Profesión, semiprofesión u oficio? *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(1).
- Núñez Martínez, Lidia. (2016). *Reforma en educación superior y procesos de innovación curricular en psicología: una revisión bibliográfica y reflexiva*. (Tesis pregrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145902>
- Rama Vitale, Claudio. (2010). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista educación y pedagogía*, 18(46), 11-24. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6875>
- Resolución No. 465, de 6 de marzo de 2015*. (2015). Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación superior en educación física. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-MEGC-465-15.-ANX.pdf>
- Reynaga-Estrada, Pedro, Muñoz Fernández, Vicente Teófilo, Morales Acosta, Juan Josué, Briseño de la Rosa, Néstor David. (2015). La formación profesional en educación física en México: antecedentes, situación actual y retos futuros. En Ana Márcia Silva, Víctor Molina Bedoya (Eds.), *Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. (pp. 197-214). Jundiaí: Paco Editorial.

Rodríguez Zidán, Eduardo. (2006). Reforma de la educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la universidad uruguaya. *Uni-pluriversidad*, 6(2), 85-98.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11984>

Scharagrodsky, Pablo Ariel. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 158-164.

Silva, Ana Marcia., y Molina Bedoya, Víctor Alonso. (2017). *Educación Física en América Latina: currículos y horizontes formativos*. Paco Editorial.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

