

# Las acciones educativas en la clase de educación física a la luz de las orientaciones pedagógicas del MEN\*

Wilson Yesid Riaño Casallas\*\*  
Diana Carolina Naranjo Barreto\*\*\*  
Sonia López Domínguez\*\*\*\*  
Alfonso Martín Reyes\*\*\*\*\*

Recibido: abril 26 del 2019 • Aceptado: julio 22 de 2019

## Resumen

---

El presente artículo hace parte de los resultados de la investigación *Caracterización de la Educación Física en perspectiva disciplinar y pedagógica*,

\* Artículo de investigación autogestionado por los estudiantes y docentes que en el 2017 se encontraban vinculados al ciclo de profundización Nivel I del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Citar como: Riaño, W., Naranjo, D., López, S., y Martín, A. (2019). Las acciones educativas en la clase de educación física a la luz de las orientaciones pedagógicas del MEN. *Revista de Investigación Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 9(2), 37-57. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422474x/5359>

\*\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional, coinvestigador del grupo de investigación *Estudios en Educación y Experiencia Corporal*, integrante del semillero de investigación LIBERA, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: [fef\\_wrnanoc410@pedagogica.edu.co](mailto:fef_wrnanoc410@pedagogica.edu.co) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8994-7457>

\*\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional, coinvestigador del grupo de investigación *Estudios en Educación y Experiencia Corporal*, integrante del semillero de investigación LIBERA, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: [fef\\_dcnaranjob843@pedagogica.edu.co](mailto:fef_dcnaranjob843@pedagogica.edu.co) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2449-6181>

\*\* Magíster en Educación y Desarrollo Social, especialista en Investigación Sobre el Fenómeno de las Drogas y en Docencia Universitaria, licenciada en Educación Física, docente de planta de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, coinvestigadora del grupo de investigación *Estudios en Educación y Experiencia Corporal*. Correo electrónico: [solopez@pedagogica.edu.co](mailto:solopez@pedagogica.edu.co) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2596-8993>

\*\* Magíster en Filosofía, especialista en Teorías, Técnicas y Métodos de la Investigación Social y en Entrenamiento Deportivo, licenciado en Educación Física, docente de planta de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, coinvestigador del grupo de investigación *Estudios en Educación y Experiencia Corporal*. Correo electrónico: [alfonsom@pedagogica.edu.co](mailto:alfonsom@pedagogica.edu.co) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7251-6917>

la cual tuvo por objetivo identificar las particularidades del quehacer educativo de la educación física como asignatura escolar en algunas instituciones formales de Bogotá. Desde un enfoque cualitativo-descriptivo, se presenta la categoría de análisis correspondiente a la dimensión normativa, la cual se moderó por las competencias específicas propuestas por el documento n.º 15 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Como parte de los resultados más relevantes, se evidencia que el quehacer educativo escolar del área está centralizado en acciones correspondientes a la competencia motriz, descuidando las posibilidades que motivan las otras dos competencias. Se constata cómo esta asignatura, pese a que ha centralizado su quehacer en una sola dimensión, puede reorientar su incidencia educativa a partir del reconocimiento de los estudiantes como seres activos en su tejido social, conscientes de su constitución como singularidad corporal y con capacidad de decisión sobre la construcción como sujetos, disposiciones que se insinúan y pueden ser motivadas a partir del reconocimiento y la acción mancomunada de las competencias educativas.

**Palabras clave:** acción educativa, competencias educativas, competencias específicas, educación física, práctica pedagógica.

# Educational actions in the physical education class in light of the pedagogical orientations of the Ministry of National Education

## Abstract

---

This article is part of the results of the research *Characterization of Physical Education in disciplinary and pedagogical perspective*, which aimed to identify the particularities of the educational task of physical education as a school subject in some formal institutions of Bogotá. From a qualitative descriptive approach, the category of analysis corresponding to the normative dimension is presented, which was moderated by the Specific Competences proposed by Document No. 15 of the Ministry of National Education. As part of the most relevant results, it is observed that the educational task of the area is centered on actions corresponding to motor competence, neglecting the possibilities that motivate the other two specific competences. It is noted how this subject, despite having centralized its work in a single dimension, can reorient its educational impact from the recognition of students as active beings in their social fabric, aware of their constitution as unique body and with decision-making capacity on construction as individuals, provisions that are insinuated and can be motivated from the recognition and joint action of educational competences.

**Keywords:** educational action, educational competences, specific competences, physical education, pedagogical practice.

## Introducción

El presente artículo muestra parte de los resultados obtenidos en la investigación *Caracterización de la Educación Física en perspectiva disciplinar y pedagógica*, la cual fue desarrollada durante el 2017 bajo el aval de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este proceso tuvo por objeto identificar las particularidades del quehacer educativo de la educación física como asignatura escolar en algunas instituciones formales de Bogotá. La categoría de análisis que aquí se presenta corresponde a la dimensión normativa, la cual estaba moderada por las competencias específicas propuestas en el documento n.º 15, *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte* del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Esta investigación fue desarrollada en el marco de los procesos de investigación formativa que desarrolla el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF) de la UPN.

El artículo se compone de cuatro momentos. En el primero se presenta el contexto de la investigación, el cual expone la relevancia, así como la relación con el proceso de formación docente que desarrolla el PCLEF. En el segundo momento se presenta la metodología con que se desarrolló la investigación, de la cual deriva la clarificación de las subcategorías de análisis. En el tercer momento se presentan los resultados obtenidos a la luz de las subcategorías. Finalmente, en el cuarto momento, se realizan algunas consideraciones finales en relación con las limitaciones y posibles proyecciones de las competencias específicas del área.

La formación de profesionales en el área de Educación Física, Recreación y Deporte requiere de un ejercicio constante de actualización con respecto a las condiciones del proceder educativo de la esta<sup>1</sup>. Dicha acción

---

1 Al respecto, ya se han desarrollado distintos trabajos, de los cuales es necesario destacar los siguientes: *Enfoques actuales de la educación física y el deporte. Retos e interrogantes: el manifiesto de antigua, Guatemala* (Gil y Contreras, 2005), *Elementos sobre epistemología y enseñanza de la educación física* (Chinchilla, 2005), *Estudio comparativo de los enfoques curriculares utilizados para la formación de licenciados y profesionales de la Educación Física en Bogotá: su pertinencia e impacto* (Hernández y Tovar, 2009), *¿Qué hacen los educadores físicos?* (Arenas, López y Pérez, 2013), *Cuerpo y educación física: perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*, (Varea y Galak, 2013), *Una mirada a la educación física en Colombia* (Morales, 2014), *Educación física escolar, académica y profesional -sus cuatro volúmenes-* (Carballo, 2014), *Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI* (López, Pérez, Manrique y Monjas, 2016), *Innovación en la formación del profesorado de educación*

contribuye al reconocimiento y proyección de las competencias profesionales que precisan mayor interés en la formación de licenciados; y, a su vez, incentivan la revisión de los programas de formación de profesionales, para que sean ajustados de forma tal que presenten un mayor grado de correspondencia con la realidad social que se busca atender.

Ante este panorama, se realizó un ejercicio descriptivo en torno a las condiciones de la educación física en el escenario escolar –por ser uno de los principales escenarios de acción de los futuros egresados del programa de educación física– en el marco del proceso de formación de profesionales que ofrece la Licenciatura en Educación Física de la UPN. Con esto se atiende a una doble intencionalidad; por una parte, la sistematización de la experiencia educativa desarrollada por los estudiantes del ciclo de profundización nivel I en sus prácticas pedagógicas; y, brindar a la comunidad académica en general temas referenciales con respecto al estado actual de la educación física. Para focalizar el ejercicio investigativo, se seleccionó como unidad de análisis las acciones educativas que componen el espacio-tiempo de las clases de educación física; pues son estas las que sustentan las consideraciones disciplinares, humanísticas y pedagógicas que direccionan el quehacer educativo de los profesionales, así como las incidencias y posibles relaciones a que puede dar lugar esta asignatura.

Al realizar una revisión de otros procesos investigativos que se inquietaron por esta unidad de análisis, se encontró un número de aportes reducido y con limitaciones interpretativas por aspectos como la distancia geográfica entre estudios, la discrepancia tanto en el perfil de formación de los profesionales como en los sistemas educativos que cobijan el proceder de la asignatura, y diferencias cronológicas significativas. Entre las investigaciones internacionales se encuentran la desarrollada por Albarracín, Moreno y Beltrán (2014) en Murcia, España; Crum (2012) en Dinamarca; Aguayo (2010) en el Distrito Federal, México; López, Monjas, Peñuela, García y González (2005) con profesionales provenientes de Albacete, Castellón,

---

*física* (Carreiro, González y González, 2016), *Educación del cuerpo. Currículum, Sujeto y Saber* (Crisorio y Escudero, 2017), *La práctica pedagógica para el desarrollo de las competencias profesionales del Educador Físico en Colombia* (Castaño, 2018), *Cuestiones de sentido de la (Formación en) Educación Física* (Díaz y Rojas, 2019), entre muchos otros. Todas estas publicaciones inciden como movilizadores ante las posibilidades educativas de los profesionales de la educación física en un panorama contemporáneo.

Alicante, Canarias, Segovia, Ávila, León, Burgos, Soria, Ciudad Real, Madrid, Murcia, Navarra, Toledo y Zamora, España.

Con respecto a las investigaciones en el territorio nacional se encontró el proceso desarrollado por Benjumea, Castro, García y Trigo (2005), el cual se realizó con el apoyo de docentes de Cundinamarca (Bogotá), Boyacá (Tunja) y Antioquia (Medellín), y que tuvo por objetivo indagar el sentido que atribuían los docentes a la educación física y cómo este se evidenciaba en el desarrollo de las clases; la investigación desarrollada por Martínez (2003), la cual se llevó a cabo con docentes de Bogotá, y que buscaba cuestionar la mejor forma de proyectar la clase de educación física en la básica secundaria; finalmente, la realizada por Giraldo, Rubio y Fernández (2009) fue desarrollada igualmente con docentes de Bogotá, con la diferencia de que su unidad de análisis era el discurso de los profesionales y su incidencia en la comunidad académica en general.

Como se evidencia, es insuficiente el número de investigaciones desarrolladas en el contexto nacional, sumado a la ya nombrada diferencia temporal y la discrepancia en la unidad de análisis abordada. Sin embargo, existe un amplio volumen de producción bibliográfica reciente que, a partir de estudios de caso, ensayos o reflexiones –cuyo carácter es más específico a instituciones, grupos o problemáticas particulares–, se han cuestionado por el proceder educativo (con base en las acciones educativas) de la educación física. Así pues, el presente proceso investigativo surge ante la imperiosa necesidad de actualizar las referencias descriptivas (desde un panorama global) en torno a las acciones educativas que componen el espacio-tiempo de las clases de educación física y, con esto, la caracterización de sus aciertos o posibles desvaríos en el escenario educativo formal.

Ante la preocupación de formar licenciados que reconozcan e incidan en el contexto nacional, el PCLEF de la UPN se desarrolla como una propuesta de articulación entre las prácticas pedagógicas y la reflexión sobre el quehacer educativo de la educación física. Esto es posible a través de su estructura curricular compuesta por tres aspectos: i) *macroestructura*, diseñada desde una organización temporal por ciclos, con sus respectivos propósitos, las áreas de formación (humanística, pedagógica y disciplinar, cada una compuesta por dos espacios de formación) y los propósitos para cada ciclo; ii) *microestructura*, en esta se inscriben los temas envolventes que determinan el horizonte de cada ciclo, los ejes de análisis que orientan la perspectiva

de estudio de cada área y los núcleos temáticos que se constituyen como temas generadores de las áreas (los cuales cambian cada ciclo); y iii) *microdiseño*, el cual sustenta el núcleo problémico del ciclo y el subproblema de área, en este se integran los saberes reelaborados y construidos en cada uno de los espacios académicos en función de la solución y respuesta a los núcleos problémicos de cada ciclo y los subproblemas del área.

De este modo, según lo presenta el informe para la renovación del registro calificado de la Licenciatura en Educación Física (2016), desde la estructura temporal (macroestructura) se han estipulado dos ciclos: el primero de *fundamentación*, el cual se desarrolla desde el semestre I hasta el IV; y el segundo ciclo de *profundización* con dos niveles, el primero de V a VII y un segundo nivel de VIII a X semestre. Para el ciclo de profundización nivel I se planteó como propósito: aplicar de manera crítica los principios universales del conocimiento, y así contribuir a dar los fundamentos para la construcción disciplinar de la educación física; en palabras de Rodríguez (2009, p. 54) “la pretensión del primer ciclo de profundización es mirar críticamente cómo la educación física en Colombia se ha consolidado como saber [...] dejando entrever algunos puntos de quiebre que es necesario investigar”. Desde la microestructura, este ciclo tiene como tema envolvente: la educación física como disciplina académico-pedagógica. En el microdiseño, se propone como núcleo problémico: ¿qué incidencia e implicaciones tiene la educación física como disciplina académico-pedagógica en el desarrollo del potencial humano?

Así, pues, como ejercicio orientador, durante el ciclo de profundización nivel I, los estudiantes realizaron su práctica pedagógica en los diferentes escenarios, según las modalidades educativas (formal, informal y no formal, o educación para el trabajo y el desarrollo humano), bajo el horizonte de observación e intervención educativa de la incidencia de la educación física como disciplina académico-pedagógica, en el desarrollo del potencial humano.

El acompañamiento de las prácticas pedagógicas se hizo a través del *Taller de confrontación*, un espacio académico que da la posibilidad de encuentro y reconocimiento a partir del diálogo multidisciplinar con los demás espacios académicos que conforman la macroestructura curricular. Este es un espacio integrador, que tiene por función apoyar la formación académica profesional transdisciplinaria basada en la investigación formativa a través

del diseño, implementación, ejecución piloto, evaluación y socialización del trabajo final que se presenta como cierre en los diferentes ciclos. Aunque el término *confrontación* ha sido polémico, para este proyecto curricular es el espacio en el que se debate, se discute, se hacen desconstrucciones y reconstrucciones de las representaciones socioculturales y académicas de la educación física, así como las prácticas educativas del profesional del área, de los referentes y procesos de formación de sus profesionales, entre otros aspectos que se consideren pertinentes durante la formación de los licenciados.

El trabajo e incidencia de este espacio se da gracias a la participación conjunta de estudiantes y maestros, quienes indagan sobre las semejanzas y diferencias tanto de los objetos de estudio como de los sentidos y significados de las prácticas corporales en diferentes culturas y momentos históricos. Estas consideraciones son contrastadas con aquello que evidencian los estudiantes en los diferentes escenarios de proyección social de la educación física, promoviendo así un análisis interpretativo y proyectivo, constante y prolífico de su quehacer docente.

Este ejercicio de observación y confrontación se deriva de la identificación y sustentación de un problema, necesidad u oportunidad, que motivará la práctica de intervención-acción pedagógica (en correspondencia con el aspecto o condición a intervenir), y se caracteriza por la reflexión del estudiante (con el acompañamiento del maestro asignado) sobre las posibilidades de una educación física redimensionada sobre el compromiso ético y político.

Con respecto a esto, trabajos como el de Betancur, quien, desde su experiencia de intervención en instituciones educativas formales y con base en lo aprehendido en el PCLEF, afirma que es posible “hacer un llamado a la interpretación y el estudio de la escuela como un espacio que, más allá de la formación en la *normalidad*, se ha convertido en una excusa para el encuentro y la realización de múltiples mundos” (2009, p. 61). Esto demuestran el impacto y viabilidad de tal apuesta formativa.

## Metodología

Con las disposiciones antes mencionadas, la investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa y a partir de un enfoque descriptivo (Taylor



y Bogdan, 1986). Como técnica investigativa se utilizó la observación participativa, la cual permite la integración del observador en el contexto observado y la interrelación de los principios implícitos del objeto observado (Fraile, 2018). El instrumento para la recolección de datos fue la ficha de observación. El tratamiento de la información se realizó a partir del análisis de contenido (Coffey y Atkinson, 2003). Se llevó a cabo un total de 174 observaciones en 44 instituciones educativas formales de Bogotá; la selección de las instituciones se realizó de manera aleatoria.

Cada uno de los estudiantes pertenecientes al ciclo de profundización nivel I realizó cuatro observaciones participativas en dos instituciones educativas diferentes. Una vez completadas las observaciones en la primera institución, se generó un primer proceso de sistematización y confrontación de los datos recolectados. Para esto, se organizaron en cuatro grupos de análisis, cada uno con la orientación de un docente participante del taller de confrontación. Al realizar las siguientes cuatro observaciones en la otra institución educativa, se desarrolló el mismo ejercicio de sistematización y socialización de los datos recolectados.

Por último, se realizó un ejercicio de sistematización final –en el marco de la semana de la socialización de la productividad académica de la Facultad de Educación Física–, en el cual se consolidaron todos los datos emergentes de las observaciones. Cada grupo (de los cuatro conformados al inicio del ciclo), con el acompañamiento del docente, realizó un informe final que condensó la totalidad de los datos recolectados. Estos registros son la base que justifica los resultados aquí presentados.

Con respecto a las subcategorías de análisis que fueron abordadas, es preciso aclarar que la perspectiva de educar por competencias es institucionalizada en Colombia, a partir del año 2000, tras la necesidad de superar la perspectiva de transmisión y valoración procesual del conocimiento que se venía presentando en el sistema educativo nacional. Así pues, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la intención de viabilizar la enseñanza por competencias en el sistema educativo de la nación, generó una serie de documentos normativos que servirían para orientar la política educativa, que en adelante constituiría el *Plan curricular por competencias en la educación*. Con estas acciones se proyecta que las asignaturas académicas se movilizan en un horizonte proclive a la *constante reestructuración*, en

relación con sus ámbitos de aplicación (MEN, 2010). Con esto, las competencias deben ser entendidas de la siguiente manera:

[...] siempre en relación con dominios y contextos particulares. Una competencia es una acción situada, que se define en relación con el conocimiento “del cómo” y “del qué”, esto es, con el conocimiento procedimental referido a las tareas que hay que ejecutar y a la capacidad de dar una explicación sobre lo realizado (MEN, 2010, p. 20).

Esta relación de aplicación del saber disciplinar de las áreas en la realidad contextual es exaltada por autores como Montenegro para quien “ser competente es saber hacer y saber actuar entendiéndose lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y las consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del desarrollo humano” (2003, p. 19). Esta modificación al sistema educativo propende por el desarrollo de un conjunto de competencias, cuyo conocimiento se manifiesta en un saber hacer relacional que se orienta a la progresión del saber articulado con el contexto.

En este marco de referencia, se establecieron una serie de competencias que se han categorizado como: básicas, genéricas o transversales, específicas, profesionales y ciudadanas. Cada una de estas se aborda, con mayor ahínco, de acuerdo con algún periodo educativo, sin que dejen de tener relevancia en los demás niveles educativos. En lo que a este proyecto investigativo respecta, se agudiza la interpretación sobre las competencias específicas propuestas por el MEN a partir del documento n.º 15, a saber: competencia motriz, competencia expresiva corporal y competencia axiológica corporal, las cuales son propuestas para el área de educación física, recreación y deporte.

Desde este documento, el área se ha de centrar en el entendimiento del cuerpo como unidad sintiente, actuante y pensante; y en el movimiento como la posibilidad de relación primera del cuerpo. Así, “cuerpo y movimiento son los fundamentos desde los cuales se alcanzan los niveles de implicación o enriquecimiento personal, como por ejemplo, inteligencia motriz, eficiencia física, vivencia integral y comunicación del movimiento y disfrute o placer funcional del mismo” (MEN, 2010, pp. 23-24).

Con esto se proyecta a los sujetos como una unidad, no solo desde una forma de ser y estar en el mundo, sino de actuar en él, entendiendo que

“todas las expresiones motrices son construcciones culturales, desarrolladas desde la acción en el mundo, lo que implica necesariamente actuaciones en contexto” (MEN, 2010, p. 27). Dichas consideraciones son articuladas y proyectadas a partir de las competencias específicas presentadas a continuación; estas, dado el enfoque investigativo, se toman como subcategorías de la categoría general: dimensión normativa.

### Subcategoría - competencia motriz

Esta competencia “comprende el conocimiento y desarrollo del cuerpo” (MEN, 2010, p. 29), a través de la realización y mejora en las condiciones físicas, las actitudes lúdicas y el aprendizaje de técnicas de movimiento. Hace énfasis en el movimiento como manera de aprender del cuerpo en el mundo, propiciando su adaptación y supervivencia. Por ende, promueve que se desarrollen acciones educativas que se enfocan en el desarrollo corporal, el conocimiento propio y, en general, las fuerzas personales, habilidades y capacidades físicas de cada sujeto reflejadas en la adecuación y ejecución de movimientos. Estas le posibilitarán proyectarse en las estructuras o dimensiones sociales –el trabajo, la vida cotidiana, el ocio, o la acción ante situaciones de riesgo y catástrofe– con las que pueda interactuar el estudiante.

Esta competencia se sustenta en tres componentes que viabilizan su incidencia: las técnicas del cuerpo y el movimiento, el desarrollo de la condición física y la dimensión lúdica motriz. Estas buscan la formación y el fortalecimiento del cuerpo desde actividades orientadas a la utilización de las técnicas del cuerpo y el movimiento en las acciones cotidianas, la fundamentación adecuada del ejercicio (en miras de una vida larga y eficiente), el estímulo de la imaginación, el pensamiento estratégico, el asumir riesgos y la generación de autonomía por medio del juego motor. Lo anterior acen tuando la importancia de un acervo motriz del cuerpo que permita una “adaptación, rehabilitación, reeducación y superación de límites físicos o psicológicos” (MEN, 2010, p. 32), con miras a generar una relación con el cuerpo y el movimiento que afecte “positivamente la calidad de la vida cotidiana, el desempeño laboral, el uso del tiempo libre y los hábitos de vida saludable” (MEN, 2010, p. 32).

La competencia se sustenta en la perspectiva de que “las manifestaciones corporales y motrices representan un auténtico fenómeno social,

conforman prácticas y técnicas del cuerpo y del movimiento, que a la vez que consolidan el desarrollo del ser humano, se convierten en objetos de aprendizaje” (MEN, 2010, p. 31). Con respecto a la proyección educativa de esta competencia, se proponen actividades enfocadas en técnicas deportivas, el juego, los test y pruebas de medición física, y actividades dirigidas a la reflexión de hábitos saludables.

### Subcategoría - competencia expresiva corporal

La competencia expresiva corporal busca que “el sujeto se conozca a sí mismo y con ello sus posibilidades de expresión con otros de forma verbal y no verbal” (MEN, 2010, p. 36). Esto promueve la exploración y el reconocimiento de la expresividad de los estudiantes. Es decir, pretende ampliar el accionar de la educación física hacia otras dimensiones del ser humano que atiendan la potencia creativa y comunicativa del cuerpo desde el gesto, la palabra, las acciones controladas, el sonido y el movimiento. De esta manera, la competencia brinda al sujeto las habilidades y destrezas para el control de sus emociones, ideas y sentimientos a través de diversas formas de expresión, potenciando:

[...] el conjunto de conocimientos acerca de sí mismo (ideas, sentimientos, emociones), de técnicas para canalizar la emocionalidad (liberar tensiones, superar miedos, aceptar su cuerpo), de disponibilidad corporal y comunicativa con los otros, a través de la expresión y la representación posible, flexible, eficiente y creativa (MEN, 2010, p. 28).

Esta competencia está integrada por el componente *lenguajes expresivo-corporales*, que refiere a la interpretación y comunicación de todo movimiento humano como forma de establecer e interactuar con los códigos presentes en las relaciones sociales. Las manifestaciones corporales permiten a los estudiantes comprender sus emociones, la relación consigo mismos y con los otros, desde la comunicación asertiva y expresiva. Así, al potenciar las maneras de comunicar del cuerpo y las diversas interpretaciones de los movimientos, se amplía el rango de expresión y sensación del cuerpo y del lenguaje dramático comunicativo, interpretativo y representacional. Con respecto a la proyección educativa de esta competencia, se propone la danza y el baile, la representación dramática, el gesto, la interpretación de ritmos

musicales desde sonidos del cuerpo o con elementos, las posturas como posibilidad de interpretación / representación de acciones y las actividades de respiración y relajación.

### Subcategoría - competencia axiológica corporal

Se planeta como la posibilidad de “reconocer y valorar el cuerpo en su manifestación personal y relacional” (MEN, 2010, p. 38). Es una competencia que, en respuesta al paradigma según el cual la atención respecto al cuerpo de los estudiantes se ha de concentrar en torno a la valoración higiénica y el trabajo de capacidades físicas (el cual aborda las posibilidades sensoriales de forma superflua), busca que el quehacer educativo de la educación física se reoriente hacia la sensibilización en torno a la fragilidad corporal y su necesario cultivo a lo largo de la vida. El marco general de proyección de esta competencia es proyectar la clase de educación física como un escenario de promoción del respeto y revaloración del cuerpo, a partir del autocuidado y la proyección de un buen vivir.

Esta competencia se sustenta en dos componentes que viabilizan su incidencia: el cuidado de sí y la interacción social. Estos se concentran en la concientización de aspectos tales como la administración armónica de los tiempos que se estipulan para el desarrollo de las actividades que conforman la cotidianidad de los sujetos, el reconocimiento de la incidencia en el estado corporal gracias a las prácticas alimentarias y, en general, la valoración de la incidencia benéfica que puede tener un estilo de vida integrado por hábitos de vida saludable.

A partir de esto, se acentúa la importancia de “hacerse responsable para tener vivencias de integridad sobre los comportamientos personales y sus relaciones con lo público” (MEN, 2010, p. 40). Con esto se busca el reconocimiento de los sujetos como integrantes activos y promotores de una cultura ciudadana del respeto a la diferencia y la sana convivencia, “para ello se requiere un manejo de la autonomía, a partir del reconocimiento de valores sociales y tradiciones culturales en los que se estructuran las pautas de interacción” (MEN, 2010, p. 40). Con respecto a la proyección educativa de esta competencia, se propone el juego y la actividad física como mediadores de experiencias corporales y lúdicas que viabilizan su incidencia y proyección.

En general, las competencias específicas del área de la educación física, recreación y deporte presentan un conocimiento vivencial, que implica una estrecha relación entre cuerpo, emoción y sentido. Se expresa, además, una preocupación por posibilitar maneras de entender el cuerpo y el movimiento como formas, para que los sujetos se reconozcan, exploren e integren la condición móvil de sus cuerpos. Esto con base en la autonomía y la experimentación de su sensibilidad, la cual le permitiría fortalecer y ampliar su valoración singular y colectiva en un diálogo constante con el mundo.

## Resultados

A continuación, se presentan las características evidenciadas en relación con cada competencia específica. Estas son producto del análisis de contenido y la codificación de los datos que se realizó a los registros de la investigación. Cabe resaltar que, desde las acciones educativas que integran el quehacer educativo de la educación física, recreación y deporte, la enseñanza de las competencias no se presenta de forma unívoca, preferencial o distintiva, más bien se refleja una interacción constante entre estas. Sin embargo, lo aquí presentado es con base en la tendencia o inclinación del docente durante el desarrollo de las clases.

### Competencia motriz

En relación con las acciones educativas que correspondían a esta competencia, se evidenciaron actividades centradas en técnicas deportivas y el desarrollo de la condición física (test de medición) y de habilidades motrices. Las acciones educativas se concentraban en la adquisición y desarrollo de “fundamentos técnicos (conducción de balón de microfútbol), capacidades perceptivo-motrices [...], patrones fundamentales (lanzar, atrapar, saltar y caminar) y capacidades físicas” (Registro 3), también, “coordinación visomanual, [...] habilidades motrices, desarrollo de lateralidad [...], habilidades técnicas que impliquen el dominio de un elemento” (Registro 2).

Estas actividades les permitían a los docentes perfilar las acciones motrices hacia la mejora en las habilidades y capacidades físicas de los

estudiantes. Esta competencia es la más predominante en las clases de educación física y se caracterizó como:

[...] permanente, [...] implícita en la práctica, al centrarse en *la comprensión y repetición de unas técnicas, tácticas o reglamentos de deportes específicos*; la comprensión e identificación de una correcta ejecución del movimiento; y utilizar estas características en diversas situaciones y contextos (Registro 1).

Pese a la predominancia de estas actividades, su incidencia difiere de lo propuesto por el documento n.º 15, ya que, según los registros, el docente dirigía las actividades sin generar una reflexión sobre el propósito y correcto desarrollo de estas. Según el Registro 2, “predomina el mando directo [...] los estudiantes hacían los ejercicios planteados por el docente, pero no había una explicación por parte del mismo sobre cómo debían desarrollarse” (Registro 2). Así mismo, los test de habilidades se caracterizaron por una vana aplicación de estos, demostrando que hay una aplicación instrumental y que no se lleva a un nivel de comprensión sobre el para qué sirven. Esto se complementa con el papel impositivo del docente, que asume a los estudiantes como receptores de las indicaciones.

Las consideraciones sobre las acciones educativas antes mencionadas pueden ser atribuidas al desconocimiento u omisión por parte de los educadores pues, según el Registro 4, estos “no tienen como prioridad la aplicación de las orientaciones del MEN con respecto al desarrollo de la clase”. En ese sentido, se hace manifiesto que, según el caso, los educadores físicos orientan sus clases sin una articulación directa con lo propuesto en las orientaciones del MEN. Esto no implica dejar de promover acciones educativas cuya proyección y proximidad (implícita o explícita) sea la competencia motriz.

## Competencia expresiva corporal

Con respecto a esta subcategoría, los datos obtenidos fueron mínimos. Se identificó que en el nivel de primaria se abordaba el “reconocimiento del cuerpo, a través de la exploración de sensaciones con las diferentes partes del cuerpo” (Registro 2). Como estrategia educativa se encontraron los

“juegos simbólicos. En donde el niño utilizaba su imaginación para desenvolverse” (Registro 3).

La centralización de las clases en las acciones educativas que propenden por el desarrollo coordinativo y condicional, incide en desestimar, en buen grado, los alcances de la competencia expresiva corporal. El Registro 1 fue categórico con respecto a lo relacionado con la comunicación o expresión: “no se visualizó, ni se abordó como contenido en ninguna de las observaciones realizadas”. Por su parte, el Registro 4 expresa que “la competencia expresiva corporal es la menos desarrollada desde la clase de educación física”.

Estas consideraciones dejan manifiesto que las acciones educativas sobre el ritmo, la danza, la respiración y la expresividad del cuerpo son las menos abordadas. También evidencian la predominancia de la competencia motriz sin una articulación directa con lo propuesto en el documento n.º 15. Esto hizo que se plantearan consideraciones como la siguiente:

[...] es preciso entender que la competencia Motriz es inherente a la educación física, razón por la cual la aplicación como disciplina académico-pedagógica debe estar orientada hacia la formación de las demás competencias humanas como ejes fundamentales de formación para la proyección de seres integrales (Registro 4).

## Competencia axiológica corporal

Como se evidenció en la presentación de las subcategorías de análisis, esta competencia da relevancia al reconocimiento sensible del cuerpo. Los registros evidencian su abordaje desde diferentes acciones educativas direccionadas al “reconocimiento del cuerpo” (Registro 2). En lo que a bachillerato respecta, se identificó que en el desarrollo de las clases se da importancia al “desarrollo de las capacidades físicas condicionales, la higiene postural, la mejora de la salud, el cuidado del cuerpo y de la estética de este” (Registro 3). Estas consideraciones demuestran que el trabajo de la actividad física como mediador lúdico en el desarrollo de la competencia sí se hace manifiesto en las clases de educación física.

Sobre la capacidad de decisión y fomento de la autonomía, se evidencia que en la mayoría de las instituciones la relación docente-estudiante es



movilizada desde una relación hetero-estructurante, en que el “papel del niño en la clase es pasivo, ya que se limita a escuchar y a reproducir el movimiento sin ningún tipo de reflexión sobre la práctica” (Registro 2). En los registros 1, 3 y 4 se refuerza esto, lo cual evidencia la limitación de los estudiantes como sujetos de decisión.

Desde la consideración relacional de los estudiantes, es decir, la forma en que interactúan durante el espacio tiempo de la clase, se evidenció que los estudiantes una vez el docente establece las actividades por desarrollar:

[...] trabajan la cooperación más que la competición, con una participación activa y acordada por todos los participantes, en donde hay una distribución equitativa de los equipos que integran en igual número hombres y mujeres y además se tiene en cuenta el diferente grado de capacidad de cada uno de ellos (Registro 1).

Esta consideración fue evidenciada en solo uno de los registros.

Con respecto a la reflexión y proyección de las incidencias de la educación física en la consolidación de hábitos que trasciendan del escenario escolar, se encuentra que:

[...] es necesario realizar énfasis por parte del docente en la trascendencia de la clase de educación física más allá del espacio académico, se evidencia que se está en un proceso de transición en el cual la mitad de los docentes realizan énfasis en el trascender la clase y la otra mitad de los docentes no lo realizan (Registro 4).

Por su parte, el grupo 3 afirma que “no existe retroalimentación dentro de las clases”.

Al realizar el ejercicio comparativo con los desempeños propuestos en el documento n.º 15 para los diferentes grados, se evidenció que no hay acompañamiento o validación por parte de los docentes durante el desarrollo de las clases. Sin embargo, sí se evidencia la relación con algunos de los desempeños estipulados, sin atender de forma directa a la secuencialidad recomendada.

Las particularidades presentadas pretenden aportar evidencias sobre el impacto logrado hasta el momento por el área de educación física, recreación y deporte como asignatura escolar, en el marco de un Plan Nacional

que ha sido generalizado y promovido por documentos ministeriales, como el n.º 15. Esto de cara a la formación de los docentes, a quienes se invita a que enriquezcan su labor y contribuyan de manera decisiva a que sea posible vivir más y mejor.

## Conclusiones

Las competencias específicas del área de Educación física, recreación y deporte, desde lo expreso en el documento de las orientaciones pedagógicas, brindan un marco referencial para el desarrollo de acciones educativas que se movilicen principalmente (más no de forma única) en la promoción de hábitos de vida saludable de los sujetos. Para esto, dispone de un repertorio de posibilidades considerablemente amplio, que, al ser contrastado con las acciones educativas desarrolladas en el escenario escolar, pone en evidencia que el quehacer docente se centraliza –sin ser necesario una articulación directa con documentos normativos– en el fomento de actividades correspondientes al desarrollo de la competencia motriz.

Con respecto a las competencias expresiva corporal y axiológica corporal, se evidencia una recurrencia menor en el desarrollo de las acciones educativas que promueven los docentes. Este aspecto se articula con los resultados del análisis cuantitativo, el cual dio cuenta de las incidencias pedagógicas y disciplinares del quehacer educativo de los docentes (Naranjo, Riaño y López, 2019). Sin embargo, dada la referencia argumentativa que las sustenta, emerge un panorama de proyección en que las acciones educativas podrían abordar la reflexión e interpretación de la singularidad corporal de los sujetos en relación con los otros. Así mismo, demuestran que las implicaciones educativas de esta asignatura escolar pueden trascender de las incidencias cardiovasculares, para inscribirse en un quehacer educativo que, descentralizándose del fomento motriz, puede reorientarse en un enfoque social a partir del reconocimiento de los sujetos como seres activos en su lecho social, concientizándolos de que son un cuerpo que se constituye a través del movimiento y su relación con lo otro.

## Referencias

- Aguayo Rousell, H. (1969). Las prácticas escolares de los educadores físicos. *Perfiles Educativos*, 32(128). DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.128.18910>
- Albarracín, A., Moreno, J. y Beltrán, V. (2014). La Situación Actual de la Educación Física según su Profesorado: Un Estudio Cualitativo con Profesores de la Región de Murcia. *Cultura Ciencia y Deporte*, 9(27), 225-34. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i27.469>
- Arenas, M., López, S. y Pérez, L. (2013). *¿Qué hacen los educadores físicos?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Benjumea, M., Castro, J., García, C., Trigo, E. y Zapata, M (2005). Develando los sentidos de la motricidad en Colombia. *Educación física y deporte*, 24(1), 41-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2245296.pdf>
- Betancur, V. (2009). Educación física en el contexto escolar actual: Desafíos y perspectivas de cambio. *Lúdica Pedagógica*, 2(14), 61-8. DOI: <https://doi.org/10.17227/ludica.num14-794>
- Carballo, C. (2014). *Educación Física escolar, académica y profesional*. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/46>
- Carreiro, F., González, M. y González, M. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 251-7. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/viewFile/43564/25490>
- Castaño, P. (2018). La práctica pedagógica para el desarrollo de las competencias profesionales del Educador Físico en Colombia. Mendive. *Revista de Educación*, 16(1), 140-157.
- Chinchilla, V. (2005). Elementos sobre epistemología y enseñanza de la educación física. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 104-12. DOI: <https://doi.org/10.17227/ludica.num10-7645>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Crisorio, R. y Escudero, C. (coord.). (2017). *Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>

- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física: Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, (14), 61-72.
- Díaz, A. y Rojas, L. (Eds.). (2019). *Cuestiones de sentido de la (Formación en) Educación Física*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Fraile, A. (2018). Investigar y enseñar en educación física: hacia un proceso democratizador. Armenia: Kinesis.
- Gil, P. y Contreras, O. (2005). Enfoques actuales de la educación física y el deporte. Retos e interrogantes: El manifiesto de Antigua, Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 225-56. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie390811>
- Giraldo, L., Rubio, E. y Fernández, J. (2009). Caracterización del discurso pedagógico del docente de Educación Física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz. *Agora para la educación física y el deporte*, (11), 25-41.
- Hernández, M. y Tovar, T. (2009). Estudio comparativo de los enfoques curriculares utilizados para la formación de licenciados y profesionales de la Educación Física en Bogotá: su pertinencia e impacto. *Revista Educación física y deporte*, 28(2), 69-77. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3070>
- López, V., Monjas, R., Peñuela, A., García, J. y González, M. (2005). ¿Qué educación física hemos vivido? Analizando nuestro saber profesional a partir de historias de vida. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 13-18. DOI: <https://doi.org/10.17227/ludica.num10-7633>
- López, V., Pérez, D., Manrique, J. y Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-7.
- Martínez, N. (2003). La práctica educativa del licenciado en educación física. *Lúdica Pedagógica*, 1(8), 15-26. DOI: <https://doi.org/10.17227/ludica.num8-7601>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Documento n.º 15. Orientaciones pedagógicas para la Educación física, recreación y el deporte*. Bogotá: MEN.
- Montenegro, I. (2003). *¿Son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere?* Magisterio Educación y Pedagogía 1. Bogotá: Magisterio.
- Morales, C. (2014). Una mirada a la Educación Física en Colombia. *Efeportes*, 18(190). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd190/la-educacion-fisica-en-colombia.htm>

- Morin, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco Biblioteca Digital. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa)
- Naranjo, D., Riaño, W. y López, S. (2019). Caracterización de la educación física, una reflexión desde las acciones educativas en algunas instituciones formales de Bogotá. *Expomotricidad*, 0(0). Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/expomotricidad/article/view/336157>
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rodríguez, A. (2009). Enseñanza de la epistemología en Educación física en el proyecto curricular Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional: Una mirada desde la historia. *Lúdica Pedagógica*, 1(14), 53-60. doi: <https://doi.org/10.17227/ludica.num14-793>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional - Comité permanente de autoevaluación de la Licenciatura en Educación Física. (2016). *Informe para la renovación del registro calificado de la Licenciatura en Educación Física*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Varea, V. y Galak, E. (eds.). (2013). *Cuerpo y educación física: perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.



