

REFLEXIONES EN TORNO A UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CLAVE DE DIDÁCTICA CON Y DESDE LA MOTRICIDAD EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS

REFLECTIONS ON EDUCATIONAL PRACTICE IN A TONE OF DIDACTICS WITH AND FROM MOVEMENT IN TEACHER TRAINING PROGRAMS

José Enver Ayala Zuluaga¹
 Carlos Federico Ayala Zuluaga²
 Samuel de Souza Neto³

Resumen

El presente ensayo tiene como soporte los estudios *Enseñanza y cuerpo subjetivo* y *Orientaciones pedagógicas en las prácticas supervisadas en educación física en Chile, Argentina, Brasil y Colombia*. Se busca en él orientar reflexiones en torno al papel y el desarrollo de prácticas pedagógicas con una orientación de construcción colectiva que tenga en cuenta al ser en su subjetividad y esté contenido en los procesos didácticos que orientan los estudiantes-docentes de los programas de formación de docentes. El texto se desarrolla a partir de la descripción de unas experiencias; posteriormente, se hacen algunas acotaciones teóricas según lo que los autores han adelantado en el ámbito investigativo, para hacer así relaciones con el tema de las prácticas pedagógicas y su unión con el concepto de didáctica con y desde la motricidad. Por último, se ubica la reflexión en los programas de formación de docentes.

Palabras clave: formación de docentes, prácticas pedagógicas, didáctica y motricidad

Abstract

This text is supported by the studies: *Enseñanza y cuerpo subjetivo* and *Orientaciones pedagógicas en las prácticas supervisadas en educación física en Chile, Argentina, Brasil y Colombia*. It wants to guide reflections about the role and development of pedagogical practices with a guidance of collective construction that takes into account the being in its subjectivity and it is contained in the didactic processes that guide the student-teachers in the teacher formation programs. The text develops from the description of some experiences; later, it is made some theoretical remarks, according to what the authors have advanced in research field, for making relationships based on the theme of pedagogical practices and their union with the concept of didactics with and from movement. Finally, the reflection is placed in teacher training programs.

Keywords: teacher training, pedagogical practices, didactics and movement

Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2015

Fecha de aprobación: 6 de mayo de 2016

Para citar este artículo:

Ayala, J. E., Ayala, C. F. & De Souza Neto, S. (2016). Reflexiones en torno a una práctica pedagógica en clave de didáctica con y desde la motricidad en programas de formación de maestros. *Lúdica Pedagógica*, 24, 33-45.

-
- 1 Licenciado en Educación física y recreación. Magíster en Educación-docencia. Doctor en Ciencias de la Educación. Posdoctor en Educación y en motricidad humana e investigación cualitativa. Docente de la Universidad del Quindío. Grupo de investigación Tejiendo Redes y Mundos Simbólicos. Correo electrónico: jeayala@uniquindio.edu.co.
 - 2 Licenciado en Educación física y recreación. Magíster en Educación. Doctor en Ciencias de la motricidad. Docente de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Grupo de investigación Cumanday, Actividad Física y Deporte. Correo electrónico: federico.ayala@ucaldas.edu.co.
 - 3 Licenciado en Educación física. Magíster en Educación. Doctor en Educación. Posdoctor en Educación en la Université de Montréal, Canadá. Docente libre de la Universidad Estadual Paulista. Grupo de investigación DOFPEN, Brasil. Correo electrónico: samuelsn@rc.unesp.br. samuel.souza.neto@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

Las “angustias” por la formación de docentes en diversos ámbitos es amplia; a veces, afectan la educación de calidad, y a veces inquietan por la efectividad que puedan tener en los educandos; en cuanto a otras consideraciones, ayudan a una sociedad más justa e igualitaria (Fundación Compartir, 2014; Jaramillo, Manzanett, & Murcia, 2014; MEN, 2015). Desde dicho escenario, se viene reflexionando en muchos aspectos. Uno de ellos es la posibilidad de que la experiencia en la formación del docente debe ser vital; con dicha premisa en mente, las acciones que se desarrollan pueden tener un efecto crítico en la formación de los futuros docentes en Colombia. Es así como se hace necesario dialogar y reflexionar sobre el asunto de las prácticas pedagógicas desde diferentes miradas en ese nicho académico.

Es así, también, como en este escrito se hace una mirada en función propositiva: en un primer instante se describirán dos experiencias de práctica pedagógica que pueden ser familiares o no para el lector que está inmerso en el mundo de la formación de docentes; de allí se desprenden, en clave experiencial-teórica, unos conceptos que dan luces para ubicar una relación entre la práctica pedagógica y lo que se llama aquí didáctica con y desde la motricidad. Posteriormente, se hace una propuesta para programas de formación de docentes sobre aquello de las prácticas pedagógicas que entrecruce lo expuesto.

EXPERIENCIAS EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las prácticas pedagógicas pueden tener diversas miradas. A continuación, se describen dos formas de desarrollar dichos procesos. En ciertas situaciones, se les pide a los estudiantes-docentes que vayan a un colegio y realicen algún acercamiento con las autoridades institucionales, para que estas les permitan tener un “espacio” donde desarrollar sus prácticas pedagógicas. Las características de dicho evento están matizadas por acciones en las cuales esos sujetos deben conocer a la población en el plazo de una o dos semanas, y, a partir de tal conocimiento, estructurar lo que se denomina una unidad didáctica o un plan curricular; asimismo, en esta experiencia se deben tener algunos acercamientos con el profesor titular, que aconseje sobre formas regulares de desenvolverse en la clase y con la población intervenida, proceso que debe garantizar el éxito. Dichas prácticas pedagógicas tienen como eje el aprendizaje de los

contenidos que dicta la disciplina, modelos pedagógicos instruccionales, métodos de seguimiento y estilos de enseñanza directos; la evaluación es considerada central en la confirmación de si se aprendieron o no los contenidos disciplinares por parte de los estudiantes. Adicionalmente, esta experiencia es revisada por un docente-asesor, quien configura la eficacia del evento en función de las aplicaciones pedagógicas y didácticas que el estudiante-docente realiza.

[...] porque a nosotros nos daban unas herramientas básicas, un conocimiento de alguno tema general, y teníamos que construir a partir de ahí, sí, pero si tu tenías dificultades el profesor se acercaba, podían construir los dos, se establece algo más organizado, es decir se trabajan en ambas partes, es bueno porque el profesor siempre está haciendo el acompañamiento (EP-2).⁴

Otra experiencia se relaciona con los acercamientos a la institución en diferentes periodos, que son antecidos por varios meses o semestres a la intervención que se va a realizar; para ello, el estudiante-docente debe poseer un recorrido previo, o bagaje teórico, que le permita hacer unas observaciones, y a partir de ellas, determinar estrategias adecuadas para intervenir. Los docentes de la universidad discuten con él las consideraciones que debe tener en cuenta para aplicar sus procesos de práctica pedagógica y sobre los efectos secundarios (a la luz de la teoría) que pueden tener sus acciones, y se construyen modelos curriculares para la disciplina que se va a orientar. En un momento temporal posterior (y que puede ser considerado de aplicación), el estudiante-docente muestra al profesor titular la propuesta para ser aceptada (lo cual, generalmente, ocurre porque esta es engendrada desde el saber sabio universitario) y es aplicada a los estudiantes.

[...] nos dan todas esas herramientas que va aplicar uno en la práctica I y II, entonces es ahí donde nos enseñan, yo creo que nos fortalecen, más bien, porque antes de empezar ya hemos visto didáctica, teoría, modelos y enfoques y, bueno tantas de la parte de pedagogía, ahí es donde nos fortalecen más, en cómo hacer un plan clase en la fase inicial,

4 Se reconoce a los profesores entrevistados con siglas: PO para el profesor orientador o asesor de la Universidad; PC para el profesor titular o colaborador, como se definen ellos, de la institución escolar, y EP para el practicante o estudiante profesor que está realizando la Práctica pedagógica en la institución escolar y que en este documento también identificamos como estudiante-docente.

central y la final; el plan curricular, como plantearnos los logros, como llevar las actividades de lo menos a lo más, que el plan curricular que hayamos hecho este ligado al plan clase (EP-2).

Durante el momento de aplicación, el estudiante-docente recibe consejos y algunas consideraciones por parte de sus profesores de la universidad y del titular. Para algunas prácticas pedagógicas se escucha la voz de los estudiantes que se ven afectados por el plan curricular propuesto y aplicado en función de su aceptación. Finalmente, se hacen procesos de evaluación observando si los objetivos, los principios o los fines se alcanzaron, y allí, por lo regular, la discusión se centra entre el docente asesor de la universidad y el estudiante-docente; algunas veces se escucha al docente titular, y en otros casos (se podría decir que escasos), se hace un diálogo entre los tres. En otras ocasiones (más escasas aun), se suman a este diálogo el rector u otros docentes, lo cual debería ser una directriz que subsidiara el proceso de la Práctica pedagógica, como se deja entrever en el siguiente fragmento:

[...] que es hacer una práctica profesional bien hecha, apoyada y motivada por la misma institución, [...] y aún más que ayudarles en su formaciones es perjudicarlos, entonces desde ese punto de vista cuando a mí me hablaron de practicantes y de hacer un convenio con la universidad de una le di el visto bueno, porque es la forma de retribuir un poco todo lo que a mí me dieron en la universidad, entonces trato de colaborar y de ofrecer el espacio, de ofrecerle la asesoría y la experiencia obtenida para contribuir en la formación de los alumnos (PC-1).

Práctica Pedagógica (PP)⁵

En la relación de conceptos *motricidad, didáctica y formación de profesores*, se presenta un eje: la Práctica pedagógica (PP) como lugar o arista de encuentro de estas, y entendiéndola como un espacio de tiempo y de permanencia constante del practicante docente en la escuela o la comunidad educativa, donde este se prepara para adquirir experiencia(s) que mejore(n) su aprendizaje, sus conocimientos y sus saberes adquiridos, que lo

habiliten y lo perfeccionen para el ejercicio profesional, mediante actividades realizadas en el contexto educativo real (la escuela) (Faria, Corrêa y Bressane, 1982).

[...] porque a uno le enseñan muchas cosas, pero muchas de esas no las podemos aplicar, así que uno a medida que va adquiriendo experiencias, también le toca seguir aprendiendo en la misma práctica; tenemos que seguir estudiando y formándonos para poder retroalimentar, por qué, las situaciones nuevas que se presentan impredecibles en ese momento, hay que tratar de solucionarlas, son cosas que en el pregrado no las dan, pero claro está que la mayoría de herramientas que nos dan en el pregrado se van aplicar en la práctica educativa (EP-2).

De esa manera, la PP en los procesos de formación de profesores debe ser una actividad académica de gran relevancia, pues en esta urge hacer prácticas que permitan una verdadera aproximación a las realidades educativas, tanto en las facultades como en las escuelas (comunidades educativas) en las cuales se tengan las posibilidades de preparar, confrontar, analizar, reflexionar, discutir, organizar, sistematizar, integrar, aplicar y evaluar las experiencias y las realidades de la enseñanza (Carvalho, 1985), donde se desarrollen procesos de aprendizajes en lo individual y lo colectivo sobre las realidades vivenciadas en las PP (Milanesi, 2008).

Por lo anterior, en los procesos de formación de docentes y su relación con la PP son prioritarios los procedimientos individuales (con incorporaciones en lo colectivo) que envuelven otros aspectos, como la supervisión, la corrección y la revisión, que se desarrollan mediante la *praxis* (práctica y teoría reflexionada), la cual se llevará a cabo como un continuo de formación educativo.

Eu acredito que para mim foi muito bom a disciplina de estágio curricular supervisionado, porque conseguimos confrontar mesmo essa parte da teoria com a prática e o ponto de vista que eu tenho é que está muito longe a teoria da prática (EP-4).

En este mismo contexto, Pimenta (1994) nos dice que las PP deben permitir que el conocimiento adquirido por el practicante docente en su proceso de formación inicial profesional sea inserido en la escuela y comprendido en contexto; que este se interrelacione y se articule con otras disciplinas; que establezca finalidades y prioridades, en busca de una renovación y una transformación de las realidades educativas (*praxis*

5 Entendemos la Práctica Pedagógica como aquella que realiza el estudiante de licenciatura como practicante docente en el contexto escolar, bajo la supervisión de un profesor asesor u orientador, y un docente titular o colaborador; práctica como requisito académico y curricular en la formación inicial. A partir de ahora la denominamos con la sigla PP.

transformadora). Asimismo, esta unión (entre teoría y práctica) se entiende como esencial en el espacio de las PP, ya que estas deben ser una práctica social, por su influencia en las realidades educativas y sociales de las instituciones y todo lo que sucede en ellas (pensamientos, valores, acciones, deseos, relaciones, etc.); lo anterior es expuesto por los componentes teóricos de las disciplinas que permiten la crítica, la reflexión, el análisis, los cuestionamientos y las explicaciones que envuelven los contextos académicos y educativos del proceso de inserción profesional.

Además de lo expuesto, las diferentes actividades docentes tomadas en consideración dentro de las PP le permiten al practicante docente integrar lo adquirido a su acervo cognitivo, mediante el análisis crítico y reflexivo de sus desempeños teóricos y prácticos, en contraposición de cómo son desarrolladas las PP hoy día, pues se encuentran como lugares y espacios de vivencias prácticas basadas en la imitación y en la reproducción acrítica, sin hacer cuestionamientos a lo practicado (Milanesi, 2008), lo cual conlleva pensar que en las PP no se realizan procesos de integración entre lo enseñado y lo aprendido. Una opción de relación que se puede fortalecer mediante el desenvolvimiento de los docentes (orientadores, titulares y practicantes) en el contexto de las PP, en el abordaje de este como espacio de formación de diferentes perspectivas epistemológicas en el área de la Educación Física, en la concepción y la relación entre las PP y las prácticas de enseñanza, y comprendiendo que el proceso de estas es importante tanto para el practicante como para el docente asesor y el docente titular de la escuela, es que sus objetivos y sus principios deben ser profundizados, pues la comprensión envuelve otros aspectos, como la supervisión, la corrección y la revisión, lo cual contribuye al éxito del proceso.

Lo anterior lleva a pensar que la PP es uno de los componentes disciplinares en el currículo del pregrado de formación docente, que contribuye en la disposición del practicante para el ejercicio de una profesión. Además de eso, tal preparación es una actividad teórica (o sea, cognoscitiva, que genera conocimiento), y teleológica, porque establece finalidades anticipando realidades — que todavía no existen y que se quiere que existan— de manera ideal.

[...] el profesor que está en prácticas de enseñanza en la universidad, necesita de dos pilares

importantes; uno, mucha experiencia en la propia práctica, es el estar en acción en el patio, con los alumnos, como profesor, y la otra es la teoría o el estudio, la lectura permanente, la formación, entonces conjugar estas dos cosas hacen a un buen profesor de las prácticas de la enseñanza [...] necesitamos de estas prácticas, de esta experiencia para poder transmitir a nuestros alumnos no solo nuestra teoría, sino nuestras propias experiencias de práctica educativa (PO-3).

Así pues, en el desarrollo de la PP se espera que se asuman con responsabilidad las concepciones, las definiciones, los objetivos y los principios de esta, profundizando en la comprensión de los aspectos educativos, pedagógicos y didácticos en la planeación, la supervisión, la corrección y la revisión del proceso, pues cuando son pensadas y orientadas como una actividad que trae beneficios para el aprendizaje, para la enseñanza y la formación inicial, se pueden esperar resultados positivos (Batista, Pereira & Graça, 2012; Bianchi, Alvarenga & Bianchi, 2002; Souza Neto, Alegre & Costa, 2006).

FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL ÁREA DE LA MOTRICIDAD

Relacionando formación, motricidad y didáctica, se encuentra que la formación tiene diferentes dimensiones como un acto de construcción continua, puede servir para el desarrollo del carácter y de la personalidad, así como de la cognición, y, a su vez, construir y modelar a una persona para la sociedad (Villar & Franco, 2009). Sin embargo, la formación es el proceso que permite la construcción y la resignificación de la sociedad y las comunidades a partir de lo cultural, lo moral, lo ético, lo intelectual y lo estético, para, en torno a ello, vivir las ideas de libertad que dan un saber efectivo en la realidad; esto es lo que nos permite entender y comprender que la formación de profesores necesita científicidad, técnica, arte, intencionalidad, profesionalización, interacción, organización, intercambio, pedagogía, entre muchas otras atribuciones, en las cuales hay desarrollos, aprendizajes y enseñanzas profundas que necesitan ser propuestos en un continuo de formación por personas profesionales que inciden en los contextos y en el desarrollo personal y social (García, 1999).

Bueno siempre me ha motivado el tema de la enseñanza de la Educación Física, cierto desde que inicié la carrera y mi preocupación cuando hice mi tesis de Maestría, el tema central fue precisamente el pensamiento sobre la enseñanza de la Educación

Física, porque me ha preocupado el rol que ejerce el docente en la clase de Educación Física en las escuelas y colegios. Qué rol se está ejerciendo, si estamos haciendo bien la tarea o no, qué piensa el profesor, pero no solo qué piensa sino cómo actúa en el aula (PO-1).

Por eso, se debe buscar que la formación docente, en su estrecha relación con las realidades, sea el reflejo de las experiencias vividas, de las didácticas asumidas y de las prácticas llevadas a cabo, las cuales son promovidas en la relación entre enseñanza y aprendizaje de la misma formación, de modo que permitan fomentar mudanzas y transformaciones educativas, académicas, cognitivas, institucionales y sociales en los procesos desarrollados entre docentes y estudiantes. En la formación de docentes se despliegan procesos de relevancia pedagógica que deben tener una intencionalidad en la que, a modo de construcción de la personalidad, del carácter y de la identidad educativa y profesional, se construyan también la sociabilidad, las realidades, la objetividad y la subjetividad, los saberes profesionales, las competencias, la autonomía, la cultura, lo educativo, lo político y lo administrativo que envuelve el fenómeno; o sea, en una formación de la identidad profesional del profesor (Nóvoa, 1995; Papi, 2005; Pimenta, 1994).

[...] pienso que la experiencia profesional ayuda muchísimo, porque uno en el pregrado sale untado de muchas cosas, yo digo que lo que ha sido el pregrado, más las especializaciones, la maestría y sobre todo la práctica, me ha formado muchísimo, para tener un desempeño adecuado a las exigencias educativas del contexto (PC-1).

De ahí que para Veiga (2009) son cuatro las dimensiones que se relacionan en la formación de profesores con la identidad profesional (la enseñanza, el aprender, la investigación y el evaluar), lo cual permite que cuando se tiene un diálogo relacional en el enseñar a enseñar, en el enseñar a aprender, en el enseñar a investigar y en el enseñar a evaluar, se construya conocimiento recíproco entre los actores inmersos en el proceso (profesores, estudiantes y comunidad). Aunque la formación profesional se desenvuelva sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, ya en relación con la adquisición, la apropiación y la construcción de conocimientos, experiencias, saberes, ideas y concepciones durante el ciclo vital, también es posible resaltar lo importante de la relación entre la motricidad y la didáctica en la formación de los profesionales de la educación, en torno a aspectos objetivos y subjetivos.

La formación en educación física en el contexto actual se entiende en otros aspectos y factores, como el pensamiento y la actuación de los profesores y su influencia en el comportamiento de los estudiantes, y problemas que se derivan de la constitución del campo del saber específico de la disciplina (Conte, Nascimento & Conte, 2008; Molina & Giles, 2003), porque estos son los que definen las decisiones sobre el currículo, pues el estudiante aprende y el profesor enseña. Se entiende que la conducta del profesor afecta la del aprendiz, y que es el rendimiento de este último el reflejo de ambas conductas, y donde el profesor también aprende en el proceso (Dona, Cervantes & García, 2009).

El modelo reflexivo es el que tratamos de implementar en este proceso, porque ya están en una instancia donde casi son profesionales, algunos se reciben con nosotros como profesores de educación física, es el modelo ideal como para ya darle cierre a este grupo de alumnos en la universidad [...] lo que hacemos es que tratamos que el alumno haga su propia reflexión y tome posturas, respetamos al que piense como nosotros, o los que piensen con otro criterio, y dejamos que maduren sobre eso, y que ellos al terminar su profesorado tengan su propio criterio (PO-3).

Comprendemos, entonces, que las acciones pedagógicas, las didácticas diversas y los actos de formación requieren adecuadas estrategias de planeación de la enseñanza y del aprendizaje. Por tanto, es de suma importancia que el docente de educación física tenga la competencia metacognitiva, la cual le permitirá conocer y comprender los procesos educativos en las dimensiones del aprendizaje personal-relacional, organizacional-institucional y sociocultural; también, los de las relaciones teóricas, con base en las investigaciones, y la práctica teórica de la cotidianidad en la que se desenvuelve la educación física; es importante, además, que el estudiante tenga el máximo contacto posible con las realidades educativas (Conte, Nascimento & Conte, 2008; Molina & Giles, 2003; Oliveira, 2006).

Por lo anterior, se necesitan procesos educativos que integren la educación básica y la superior a la educación física profundizando en las cuestiones generales de la educación con visiones macro y específicas, con mayor aproximación a las prácticas pedagógicas desde el inicio del pregrado, con la superación del entendimiento de la práctica por la práctica, en una aproximación real de las instituciones de educación superior (IES) a la

escuela y las comunidades educativas y al entendimiento con otras áreas de formación. Es decir, saber transformar el conocimiento disciplinar en materia de aprendizaje, intervención social y desarrollo profesional, como indicio de responsabilidad con la profesión y el desarrollo personal, reflexivo y ético, de manera que influya en los nuevos docentes y en su ejercicio, para que los conocimientos, los saberes y las experiencias adquiridas sean producto de las reflexiones, análisis, experiencias, diálogos y todo lo que se presenta en las intervenciones educativas, docentes y pedagógicas en la escuela y en su contexto, tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

[...] a ver falta, de pronto más experiencia a priori, antes de ir a enfrentar la práctica educativa, más fogueo, si, pienso que la experiencia le enseña a uno por donde caminar y por donde no, además de cometer la menor cantidad de errores posibles, más experiencia antes de la práctica [...] las situaciones nuevas que se presentan impredecibles en ese momento, hay que tratar de mirar cómo solucionarlas y son cosas que en el pregrado no las dan (EP-2).

En resumen, fomentar en la formación inicial de profesores el fortalecimiento de una relación de asociación entre docente-asesor, estudiante-docente, docente-titular, escuela, universidad y sociedad, apuntando a tener en cuenta aspectos, como la experiencia, los conocimientos científicos y pedagógicos, la crítica y la reflexión con calidad, la adquisición de habilidades y de competencias educativas que permitan ofrecer respuestas a las dudas y las inquietudes que relacionen los aspectos educativos, pedagógicos y didácticos con las exigencias formativas en la actualidad.

DIDÁCTICA CON Y DESDE LA MOTRICIDAD

Los desarrollos teóricos de la didáctica con y desde la motricidad parten de los procesos investigativos realizados por Ayala (2010, 2012, 2013 y 2014), Gallo (2012) y Taborda y Cruz (2014), en los cuales se está intentando aportar a la educación y la enseñanza en general a partir de la propuesta que tiene como soporte la motricidad humana ubicada por Sergio (2005) y las concepciones desde la fenomenología; asimismo, en el presente artículo, dicho concepto estará matizado por las publicaciones recientes denominadas *didáctica con motricidad* (Ayala, 2014) y *didáctica desde la experiencia* (Ayala & Goncalvez, 2014).

Es así como es necesario hacer un recorrido por las consideraciones de cuerpo que acompañan esta propuesta de didáctica con y desde motricidad; en tal sentido, en torno al tema se han llevado a cabo discusiones sobre la concepción de cuerpo, las cuales asume la denominada *ciencia de la motricidad* (Sergio, 1994); se puede decir que se discurre, principalmente, desde dos aristas: una que lo adopta como material, biológico, funcional, denominado así por Runge (citado por Gallo, 2010), como cuerpo *körper*, término utilizado para referirse a este en un sentido objetivante, que es regido por supuestos de leyes naturales, explicado, principalmente, desde la fisiología, desde la anatomía o desde aspectos físico-matemáticos en los que el movimiento fiscalista tiene gran protagonismo y su condición medible se prioriza; este soporte de cuerpo tiene sus desarrollos a partir de las propuestas teóricas de Descartes y en la tradición de la relación cuerpo-alma como entes separados.

En la otra arista se tiene, podría decirse, una concepción subjetiva o subjetivante del cuerpo. Allí, este es dialogado en sentido vital-existencial, haciendo referencia “al cuerpo como totalidad viviente, es decir, como agente, fungiente, como el lugar de las sensaciones, sentimientos, percepciones, emociones, vivencias y experiencias con el mundo”, se le denomina cuerpo *leib*, el cual “no se deja objetivar conceptualmente de un modo total” (Runge, 2004, citado por Gallo 2010, p. 9). Es así como se vislumbran los argumentos de que las cosas no son solo físicas: también tienen que ver con el cuerpo interior y con la manera como cada sujeto percibe el mundo, lo cual, a su vez, justifica que la percepción de las cosas están atravesadas por aspectos del mundo interior del sujeto, como las motivaciones, las actitudes, los afectos, las emociones y las configuraciones de sentido (Gallo, 2010); es una visión de cuerpo vivido, de cuerpo fenomenal, de cuerpo que brinda una apertura diferente del concepto de motricidad.

En consonancia con dicha intención, para autores como Sergio (2006), Jaramillo y Trigo (2005), Planella (2006), Gallo (2009) y Arboleda (2009a), las controversias en los ámbitos epistemológicos del cuerpo y de la motricidad radican en orientar y transitar hacia una mirada del fenómeno que permita ver al sujeto no como un instrumento, sino como un ser complejo y en plenitud para lograr sus anhelos. Esta perspectiva se fundamenta en un ser afectado, y que, a su vez, lo construye y lo constituye y es mundo; es decir, que se afecta también.

Se asume, entonces, que la motricidad está soportada en la concepción de cuerpo *leib*, y, a su vez, es la forma como predominantemente el sujeto se afecta y afecta su mundo social.

La consideración de cuerpo y la de motricidad pueden tener diversos usos en el mundo social; es así como para el presente texto, esta tendrá una relación con lo referente a la educación; en los trabajos de Sergio⁶ no se considera de forma explícita la concepción de formación, educación o didáctica; aquí se puede mencionar (por lo menos, en lo que se revisa en la última parte de su obra, considerada su pensamiento político) que es consecuente con los postulados de autonomía y democracia de las tendencias pedagógicas actuales, en las cuales se hace un llamado a la emancipación y a la libertad. Se asume con Sergio (1994) que la motricidad es perspectiva de movimiento con sentido y significado; que contribuye en los sujetos, pues los hace desarrollar procesos reflexivos sobre la vida; es decir, la motricidad con dicha característica potencia modos diversos de ser, pensar y actuar en el mundo de la vida. Ahí se puede apreciar una preocupación por la relación motricidad-educación y por las posibilidades de cohabitar con significatividad.

La motricidad vista así permite pensar en unas características de educación, como el planear, el ejecutar y el evaluar, entre otras, para aproximarse a la humanización. Bajo ese lente, la motricidad logra, con y desde la misma educación, lo intrasubjetivo, lo intersubjetivo, lo transdisciplinar, lo necesario para adquirir una perspectiva de motricidad desde el ser; esta es posible a través de los procesos de formación que se desarrollan en las aulas y que tienen un fin intencionado, como la motricidad que se está expresando.

Con esta posibilidad, se comparte con Libaneo (2013), Tamayo (2010), Auduriz-Bravo (2001) e Izquierdo (1998) que los procesos de la educación deben matizarse y centrarse en aspectos concretos unidos a otros elementos teóricos y existenciales, que para el caso de este texto se refieren a la didáctica. Desde el plano educativo, ha cobrado un especial interés el estudio de la didáctica como la disciplina científica que promueve los alcances y los desarrollos para la enseñanza significativa y busca la calidad educativa; en consonancia con

lo presentado desde la motricidad, se “abre” una posibilidad diversa de accionar-pensar el fenómeno desde una corriente, si quiere, que puede llamarse *didáctica en sentido fenomenológico*.

Aquí se hace necesario ubicar cómo la didáctica ha tenido una fuerte tendencia de orden psicológico, apoyado en las neurociencias y en las estructuras complejas y la modelización del proceso educativo; si bien son consideraciones que se deben tener en cuenta, también es necesario precisar cómo la didáctica, en sus posibilidades, ubica posiciones emergentes en cuanto a la modelización establecida, ella (la didáctica) está matizando otras vertientes que retoman el plano de la experiencia. En tal sentido, se trata de llevar a la enseñanza los procesos con sentido y significado para el sujeto desde su existencia y relacionarlos con los saberes que se comparten en el aula.

Partiendo de lo anterior, y al buscar relaciones entre motricidad y didáctica, se infiere que ellas le posibilitan al sujeto construirse y relacionarse con su mundo de la vida en el escenario aula y como catapultador fuera de ella. Retomando a Merleau-Ponty (1991), las diferentes manifestaciones que tiene un sujeto están “cargadas” o “influenciadas” por las manifestaciones de la motricidad. Cuando Merleau-Ponty hace referencia a “El sentido de todas las significaciones y del dominio de lo representado”, se considera que la motricidad logra, para el caso de la enseñanza, un nivel de saber, pues cuando sus manifestaciones le dan sentido y significado a un saber disciplinar o de otra índole, se postula como determinante en el alcance de los objetivos de la enseñanza.

Al mencionar el concepto de saber ubicado en la motricidad para el caso de la enseñanza, no se refiere a un conocimiento que se da desde lo cognitivo, que debe estar alimentado por las lógicas de la racionalidad tradicional, sino que es un saber de la vida que parte del ser existencial y se logra en la relación objetividad-corporalidad, subjetividad-corporalidad (Ayala, 2013; Foucault, 2005). En este último aspecto, al referir la corporalidad como la manera en que la “cultura se inscribe en el cuerpo” (Hurtado, 2008, p. 35), en tanto es un organismo fenoménico que tiene la función de intercambiar naturaleza y espíritu, se puede referir cómo la objetividad corporal es esa construcción social que se legitima en las acciones expresadas colectivamente

6 El autor es uno de los referentes centrales sobre el concepto de motricidad humana.

y permiten unos acuerdos sociales, pero, a su vez, es alimentada por la “regresión” que cada sujeto hace de su propio accionar en el mundo.

La anterior relación de la motricidad lleva a pensar que se la puede considerar la capacidad de reconstruirse a partir de las relaciones colectivas e individuales gestadas en la cotidianidad, y que, como posibilidad, al utilizar estas relaciones en el aula se matizan en el logro de procesos de enseñanza significativos. Cabe decir que ante la construcción de redes discursivas desde el concepto de *somos cuerpo* y su relación con la motricidad dada a partir de la historia vital, se elaboran y se fortalecen saberes en los sujetos que para el caso de la enseñanza la facilitan.

Cuando menciona que la modernización nos tiene dominados se sienta y demuestra una apatía por ello. Cuando habla de pensamiento muestra su cabeza. Cuando habla de nosotros en referencia a un autor se coge el pecho. Cuando habla de pasar al frente del futuro, muestra con sus manos organización hacia delante (EP).

Dicho elemento (la facilitación), soportado en la motricidad, no puede transitar o ser visto como la empiria o la práctica sin sentido de un proceso educativo. Al respecto, Gallego (1995) menciona que “la empiria no puede concebirse como práctica de los actos educativos y estos ser saber pedagógico” (p. 33); lo empírico se ejecuta en un mundo cerrado, sin la flexibilidad ni la amplitud para otorgar la pluralidad adecuada en la construcción de saberes que ayuden con una base científica al proceso de enseñanza y aprendizaje. La motricidad trasciende el concepto de empiria y se traslada hacia una motricidad de actos y hechos con un alto grado de adecuación para la formación. Obviamente, esta adecuación es amplia, flexible y propositiva. Si bien se puede considerar que la motricidad se alimenta de procesos de experiencia corporal y su historia en cada individuo, esta no se realiza con la perspectiva de la práctica por la práctica: es una praxis reconstructiva, donde la planificación, el desarrollo y la evaluación acertada permiten lograr los objetivos. Es así como las bases comunicacionales para desarrollar saber pedagógico y, en este caso, desde la enseñanza con y desde la motricidad deben buscar diversidad y contextualización y estar apalancadas en procesos formativos de diversa índole.

Porque quiero transformar, quiero cambiar, porque quiero ser artista, porque quiero hacer una obra de

arte, porque quiero aparecer en el aviso como una persona que hizo algo y es recordado, y todo eso lo puedo hacer con mi accionar en el mundo (OP).

Esta propuesta conlleva en su seno la complejidad de la motricidad, donde el estudio de esta relaciona sus teorías en todos los grados (psíquico, físico, fisiológico, biológico, social, antropológico, filosófico), sus actos (instrumentales, trascendentales, fenomenológicas, automáticas), sus interacciones y sus comunicaciones, pero, ante todo, una relación significativa de la motricidad como eje del mundo vivido de los sujetos que consideran la enseñanza su quehacer profesional.

RELACIONES ENTRE PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA CON Y DESDE LA MOTRICIDAD

Para este apartado del artículo se relacionará lo concerniente a la didáctica con y desde la motricidad con los escenarios de la PP. Dicha relación estará marcada de manera central por los siguientes aspectos: uno referido a la invisibilización de las experiencias de los actores del acto educativo, otro explicitado en una práctica técnico instrumental y un tercer referencial, matizado por unas consideraciones en función de una PP en clave de didáctica con y desde la motricidad.

En los procesos educativos se conoce ampliamente la teoría educativa que menciona cómo en ella se encuentran múltiples actores (Harris, 2002; Jaramillo *et al.*, 2014; Marcon, Nascimento & Graça, 2007), pero no es desconocido que en las prácticas pedagógicas desarrolladas por estudiantes de programas de formación de maestros tienen una relevancia especial cuatro actores: el practicante-docente, el docente titular de la institución donde se realiza la práctica, el docente asesor del practicante-docente y los niños o los seres que están inmersos en el proceso educativo que orienta el primero.

Pensando en una PP que tenga una responsabilidad social e incluya a diversos actores, y, a su vez, las concepciones de didáctica con y desde la motricidad que considera este texto, es necesario ubicar y relacionar el papel que tiene cada uno de los integrantes con esta perspectiva. En el primero, tal como lo propone Tardif (2012) existen unos saberes disciplinares, pedagógicos y experienciales que marcan una tendencia en la manera como el sujeto practicante-docente orienta su clase; este no llega provisto únicamente de lo que la universidad o la institución encargada de formación de docentes le orientaron: adicionalmente, él pone en escena un

cúmulo experiencial vital que hace que este desarrolle su PP con ciertas características; si bien existen unas exigencias y, quizás, unas imposiciones por el medio, se puede decir que, de cierta manera, este tiene libertad para exponer su perspectiva, sus subjetividades, sus deseos y sus anhelos en el acto didáctico, características que se asemejan a lo expresado en las concepciones de PP y de didáctica con y desde la motricidad.

De igual manera, desde su experiencia, el docente titular de la institución y el docente asesor de la institución encargada de la formación de docentes pueden considerar un cúmulo de situaciones personales y laborales para aconsejar y ayudar al practicante docente en su quehacer didáctico; ellos (titular y asesor), en este acto didáctico, retoman su saber disciplinar, pedagógico, didáctico y psicosociológico de los practicantes-docentes para facilitar los aprendizajes que como maestro el otro debe tener; es así como, de alguna manera, se observan otros componentes de la relación discutida en este texto.

No obstante, lo anterior, un caso que debe ser revisado con mayor rigurosidad, en la relación entre práctica pedagógica y didáctica con y desde la motricidad, se expresa al referirse al estudiante: puede decirse que este solo es tomado como un agente receptor de algún conocimiento y como parte de “un experimento” que ayudará en la formación de un maestro de calidad. Ahí cabe preguntarse: ¿son pertinentes prácticas pedagógicas que utilizan el escenario educativo para fortalecer competencias en un futuro profesional y no garantizan una intervención responsable con el sujeto-estudiante que se ve afectado? Dicha pregunta puede ser contestada de diversas maneras, pero un principio básico del trabajo docente está marcado por el respeto al estudiante en su individualidad y su necesidad.

Es así como el escenario de la PP en clave de didáctica de motricidad debe propiciar un conocimiento y un acercamiento del practicante docente con los afectados por su acto de enseñanza; es decir, aplicar aquello de una didáctica con sentido y significado para el estudiante, donde los encuentros tengan en cuenta no solo los conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino los existenciales de los practicantes. La PP que considere la didáctica con y desde la motricidad puede, debe y tiene como exigencia visibilizar más al estudiante desde su subjetividad, desde su condición de cuerpo *leib*.

La segunda consideración se refiere a lo configurado como una práctica técnico-instrumental en los modelos de formación profesional o de maestría; esta tiene perspectivas epistemológicas que lo ubican como un proceso amplio, su aplicación lo ha llevado a ser referido como un trabajo de imitación de técnicas, donde el profesor impregna en los estudiantes lo que considera pertinente (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Schön, 1983), en este, los retos educativos, generalmente, son una imposición desde el saber sabio (profesor) hacia el saber aprendido (estudiante). Es una formación que se repite en el tiempo, si los futuros docentes aprenden de esta manera, se puede pensar que de esa misma forma enseñarán y constituirán sus procesos educativos desde esta lógica.

También se tiene el modelo de ciencia aplicada o racionalidad técnica; aquí se busca que el profesor, desde la resolución de problemas de enseñanza, aplique la investigación y se mueva en las lógicas de la ciencia positivista. Las críticas a dicho modelo pasan por el hecho de que su aplicación se ha decantado en ejecuciones de orden instrumental que hacen “ver” las situaciones educativas como repetitivas (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Pimenta & Ghedin, 2002). Se puede mencionar que este modelo tiene su “aceptación” en la inmadurez del desarrollo del conocimiento en la formación de docentes, debido a que se observa una aplicación en el más estricto sentido de las ciencias experimentales en un campo de conocimiento que dista de dicha lógica, que quiere resolver las cuestiones epistemológicas, metodológicas y evaluativas de la formación de docentes desde la racionalidad técnica.

Las cuestiones de los dos modelos expuestos están subrayadas por condiciones que existen alejadas de las posibilidades de PP autónomas y libres, que son principios esenciales de la didáctica con y desde la motricidad, eventos estos que se repiten con regularidad en las PP de los programas de formación de docentes (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Jaramillo *et al.*, 2014; Pimenta & Ghedin, 2002; Schön, 1983), lo que conlleva cuestionarse si no es necesario asistir y desarrollar unas posibilidades diversas en estos modelos. Los modelos de PP repiten las emergencias de la educación y prolongan en el tiempo las necesidades educativas tanto de los educandos como de los futuros profesionales, que se movilizan con la intención de enseñar con calidad, pero se ven “atados” a prácticas sin una relación de enseñanza significativa.

El tercer aspecto que se consideró en este apartado se relaciona directamente con la PP en clave de didáctica con y desde la motricidad; para ello, se tiene como soporte el denominado *modelo en formación de docentes reflexivo*. En este se busca que las personas incluidas actúen de forma autónoma logrando identificar y resolver problemas, planificar estrategias, ubicar divergencias, ser múltiples en las soluciones, pero, ante todo, reflexionar sobre la realidad educativa estudiada en consonancia para contribuir de manera positiva a la comunidad (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Beillerot, 2013; Ludke, 2013; Pimenta & Ghedin, 2002; Schön, 1983, 1995). Adicionalmente, la reflexión no se toma en un sentido únicamente cognitivo, sino que se lleva al plano de lo experiencial. Se puede decir que dicho modelo está en sintonía con ese sueño latinoamericano de la emancipación; la formación de docentes tiene en ese modelo una línea de compromiso social ante las realidades de la comunidad.

Con dicha consideración, las PP auscultan las experiencias vitales de los sujetos de manera individual y colectiva, para construir procesos educativos. Dicho aspecto no puede recaer en situaciones de desarrollo práctico solo por la misma práctica, ni en la racionalidad como acervo de lo cognitivo; se configura en esta mirada un elemento de entrecruzamiento de los dos aspectos anteriores, y que conlleva implícitas las emociones, las acciones, los pensamientos y las tradiciones sociales e individuales del sujeto, para ser expuestos en actos pedagógicos que construyen las prácticas consideradas en el presente texto.

Hablar así de PP ancladas en didáctica con y desde la motricidad es un camino diverso que debe permitir la utilización de las ya mencionadas experiencias de los actores del acto educativo, los aprendizajes que han dejado los modelos técnico-instruccionales y los deseos de relacionar entre lo práctico y lo cognitivo (entendido en su conjunto como experiencia), para así establecer una propuesta que logre mediatizar dichos caminos.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN RELACIÓN CON LA DIDÁCTICA CON Y DESDE LA MOTRICIDAD EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES

Consideramos que en los procesos de formación de docentes, y, específicamente, en la educación física, hay que tener una visión concreta y clara de los saberes a

aprender y a enseñar a un futuro profesor; saberes que no solo le permitan asumir los requisitos y las exigencias del ejercicio docente en los contextos educativos y sociales presentados, sino también, dar respuesta a ellos. Todo ello es posible en la propuesta de un proyecto de formación coherente con dispositivos educativos, pedagógicos, didácticos y contenidos, en un trabajo colectivo y en convenio con otros actores participantes (escuela y comunidad educativa), en una cultura de colaboración y apoyo (Gervais, 2013), que permita hacer teorización sobre la PP relacionada con lo que se observa, se hace y se va a hacer en el proceso de esta, en torno a la tríada observación-regencia-participación permitiendo ampliar las miradas y los enfoques de la PP como espacios y lugares de formación, investigación y extensión, proponiendo temáticas que contribuyan a resignificar la comprensión de la escuela, de la PP y de lo que se evidencia como identidad profesional docente (Souza Neto & Benites, 2013).

Por lo expuesto, es recomendable en los procesos de la PP desarrollar actividades pedagógicas y didácticas con los objetivos de conocer las realidades educativas y escolares, y, a su vez, de apropiarse de ellas, como son: conocer y reconocer los contextos escolares y sus adelantamientos; llevar a cabo observaciones escolares; acompañar a los docentes titulares; participar de actividades conexas a la enseñanza (reuniones pedagógicas, control de los estudiantes, paseos, recreos, eventos de todo tipo, entre otras); observaciones, planeamientos, programaciones y ejecuciones de actividades curriculares y de proyectos educativos; administrar clases (regencia); participar de actividades extraclase y extraescolares y evaluar; además de eso, contribuir en la construcción de un profesional de la educación física, en las vivencias, los sentimientos, las construcciones y las realidades educativas en que se desenvuelve el practicante docente.

También es recomendable la inserción progresiva, continua y gradual en el ejercicio docente; reflexionar, discutir y analizar sobre lo que se presenta en el proceso; presentar y sustentar proyectos educativos; registrar informes sobre las experiencias, los diarios de campo, los procesos evaluativos; registrar las actividades de enseñanza orientadas por el practicante docente y el fortalecimiento de la profesión, la profesionalización del docente y la profesionalidad con las experiencias vividas (Borges, 2013; Marcon, Nascimento & Graça, 2007; Neira, 2012; Pires, 2012).

REFERENCIAS

- Amaral, J., Moreira, M. & Ribeiro, R. (1996). *O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Arboleda, R. (2009). *El cuerpo: huellas del desplazamiento: el caso de Macondo*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores.
- Arboleda, R. (2009). *La dietética, un dispositivo Biopolítico para el control del cuerpo. Círculos académicos del instituto universitario de educación física de la universidad de Antioquia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Auduriz-Bravo, A. (2001). *Integración epistemológica en la formación del profesorado de ciencias*. Tesis doctoral, sin publicar. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Ayala, J. E. (2010). Perspectiva didáctica del fitness de salón: caminos posibles hacia la educación. *Perspectivas educativas*, 2 (4), 33-49.
- Ayala, J. E. (2012). Didáctica con y desde la motricidad. *Re: proposiciones*, 75, 56-73.
- Ayala, J. E. (2013). *Sentido que se le da a la motricidad como un saber para la enseñanza en los programas de formación de maestros de las universidades públicas del Eje Cafetero*. Tesis doctoral, sin publicar. RUDECOLOMBIA, Manizales, Colombia.
- Ayala, J. E. (2014). Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física. *Ciencias sociales niñez y juventud*. Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Manizales.
- Ayala-Zuluaga, C. F., Franco-Jiménez, A. M., Ayala-Zuluaga, J. E. (2015). Prácticas profesionales educativas (PPE): Reflexión desde la formación en Educación Física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Jul./Dic.2015. 13(2), pp. 595-607. DOI:10.11600/1692715x.1323100713.
- Ayala, J. & Goncalvez, F. (2014). La didáctica como experiencia. *Aproximaciones educativas de la motricidad*, 2, 5-22.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. En: J. V. do Nascimento & G. O. Farias. *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação á intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis, Brasil: UDESC.
- Beillerot, J. (2013). *Saber y relación con el saber*. Barcelona, España: Paidós.
- Bianchi, A. C. de M., Alvarenga, M. & Bianchi, R. (2002). *Manual de Orientação: estágio supervisionado*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.
- Borges, C. (2013). A supervisão pedagógica na formação de docentes em Educação Física em Quebec. *Cadernos de Educação. Pelotas*, 46, (s/n). sep/dez. Recuperado de: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4177>.
- Carvalho, A. (1985). *Prática de Ensino: os estágios na formação do professor*. São Paulo, Brasil: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Conte, E., Nascimento, J., & Conte, O. (2008). Paradigmas do pensamento do professor e do aluno. En: L. S. Peres (Ed.). *Práticas Pedagógicas em Educação Física: Sonhando com Mudanças* (pp 11-26). Cascavel, Brasil: Gráfica Universitária da UNIOESTE.
- Dona, A., Cervantes, C., & García, E. (2009). Pedagogía Crítica, Formación de Profesores y Educación Física: Una revisión preliminar. En: W. M. Gómez & S. M. P. Quintero (Eds.). *Universidad, Currículo y Educación Física* (pp. 29-52). Medellín, Colombia: Funámbulos Editores.
- Faria, J., Correa, E., & Bressane, R. (1982). *Prática de Ensino em Educação Física: Estágio Supervisionado*. Rio de Janeiro, Brasil: Interamericana.
- Fundación Compartir, Ministerio de Educación Nacional (2014). *Estado de la educación de Colombia. La más educada 2025*. Bogotá, Colombia.
- Foucault, M. (2005). *Arqueología del saber*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gallego, R. (1995). *Competencias cognoscitivas, un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Gallo, L. E. (2009). En educación cuerpo y ciudad, el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. *Apuntes hacia una educación corporal más allá de la educación física*, 13 (8), 69-92.
- Gallo, L. E. (2010). *Aportes antropológico-fenomenológicos sobre la corporalidad y el movimiento humanos para una educación corporal. Investigación sobre el pensamiento de los principales autores que han influido el discurso de la Educación Física contemporánea en Colombia*. Tesis doctoral, sin publicar. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- García, M. (1999). A Formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. En: A. Nóvoa (Ed.). *Os professores e a sua Formação*. 2 ed, (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote.
- Gervais, C. (2013). A organização dos estágios e o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos estagiários em Quebec. *Cadernos de Educação*.

Pelotas, 46, 23-44. Recuperado de: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4171>

- Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão como mediação do desenvolvimento organizacional e profissional. *A Supervisão na formação de professores II*. Porto, Portugal: Porto.
- Hurtado, D. R. (2008). Motricidad y Corporeidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Revista Brasileira Educação & Sociedade*, 29 (102), 119-136, jan./abr. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>. Enlace: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Izquierdo, M. (1998). *Estructuras retóricas en los libros de texto*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jaramillo, D., Manzanett, E. & Murcia, N. (2014). *La formación de maestros. Trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo, L. & Trigo, E. (2005). Perspectivas epistemológicas de motricidad. *Consentido*, 1 (1), 3-27.
- Libaneo, C. (2013). *Didática*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Ludke, M. (2013). O papel da pesquisa na formação, e na prática dos professores. *Revista complexa relação entre o professor e a pesquisa*. São Paulo, Brasil: Papirus.
- Marcon, D., Nascimento, J. & Graça, A. (2007). A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 2 (1), 11-25, jan/mar. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/viewFile/16640/18353>.
- Merleau-Ponty, M. (1991). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Planeta DeAgostini.
- Milanesi, I. (2008). *O estágio interdisciplinar no processo de formação docente*. Cáceres, Brasil: UNEMAT.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Informe sobre la educación general y competencias*. Recuperado de: www.men.gov.co.
- Molina, V. & Giles, M. (2003). Introdução: Formação profissional em educação física. En V. Bracht & R. Crisório (Eds.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina. Identidade, Desafios e Perspectivas* (pp. 251-257). Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Neira, M. (2012). Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. En: J. Nascimento & G. Farias (Eds.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação a intervenção* (pp. 177-201). Florianópolis, Brasil: UDESC.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto.
- Oliveira, A. (2006). A formação profissional em Educação Física: Legislação, limites e possibilidade. En: S. Souza Neto & D. Hunger (Eds.). *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas* (pp. 17-32). Rio Claro, Brasil: Biblioética.
- Papi, S. (2005). *Professores: Formação e profissionalização*. Araraquara, Brasil: Junqueira & Marin.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S. A.
- Pimenta, S. (1994). *O Estágio na Formação de Professores: ¿Unidade Teoria e Prática?* São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pimenta, S. & Ghedin, M. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. En S. Pimenta & M. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 17-52). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pires, G. (2012). Estágio Supervisionado em Educação Física: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. En: J. Nascimento & G. Farias (Eds.). *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (pp. 203-234). Florianópolis, Brasil: UNESC.
- Schön, D. (1983). *Un profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales en la acción*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Sergio, M. (1994). *Um corte epistemológico. Da educação física à motricidade humana*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Sergio, M. (2005). La epistemología hoy. *Acción consentido*, 1 (1), 75-89.
- Sergio, M. (2006). La epistemología de una nueva ciencia: ciencia de la motricidad humana. En: N. Murcia (Comp.). *La motricidad como ciencia* (pp. 3-52). Maestría en Educación, Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
- Souza, S., Alegre, A. & Costa, Á. (2006). A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? En: D. Hunger (Ed). *Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas* (pp. 33-42). Rio Claro, Brasil: Biblioética.
- Souza, S. & Benites, L. (2013). Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. *Cadernos de Educação. Pelotas*, 46, 2-22, set/dez. Recuperado de: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4177>.

- Taborda, J. & Cruz, J. (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. *Folios*, 39, 161-171.
- Tamayo, O. E. (2010). *Epistemología de la didáctica de las ciencias*. Tesis sin publicar. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo, Brasil: Vozes.
- Veiga, I. (2009). *A aventura de formar professores*. Campinas, Brasil: Papyrus.
- Villar, M., & Franco, F. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva.