

## FORMACIÓN DE PROFESORES: ENCUENTROS ENTRE COLOMBIA, BRASIL Y CHILE

**Objetivo:** conocer las políticas públicas de formación docente en Colombia, Brasil y Chile. **Metodología:** enfoque cualitativo; método descriptivo/histórico/hermenéutico; estudio de caso múltiple; técnica análisis de contenido utilizando como instrumento la Fuente Documental. **Resultados:** se aclaran los diferentes procedimientos vinculados a las políticas públicas en el ámbito normativo y en el campo institucional (Universidades), los cuales inciden en la formación de los alumnos y también en las diferentes manifestaciones culturales de las comunidades educativas. Además, se comprende que la Política Docente de los entes gubernamentales responde a exigencias para la producción, siendo contrario en las Universidades que procuran cultivar una formación para la adaptabilidad, reflexión, crítica y construcción del conocimiento. **Conclusiones:** la formación de profesores en Educación Física en Colombia, Brasil y Chile tiene fuerte influencia de los contextos políticos y económicos, atendiendo a normalizaciones y desdoblamientos para dar respuesta a las exigencias y cambios del neoliberalismo y de la globalización. La formación se centra en el racionalismo técnico-mecanicista y diversificado, ya que se encargan de formar en el área tanto para aspectos educativos como para el campo extraescolar.

**Palabras clave:** globalización, formación de docentes, política educacional.

### *Origen del artículo*

Este artículo hace parte de la investigación "Orientações Pedagógicas no Estágio Supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile", desarrollada durante el doctorado en Ciencias de la Motricidad en la Universidade Estadual paulista – (RC/UNESP/BR).

### *Cómo citar este artículo*

Ayala Zuluga, C.; Tadeu laochite, R. y De Souza Neto, S. (2015). Formación de profesores: encuentros entre Colombia, Brasil y Chile. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 18-33.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.41>

## TEACHER'S TRAINING: SUMMIT AMONG COLOMBIA, BRAZIL AND CHILE

**Objective:** to know about public policies on teachers training in Colombia, Brazil and Chile. **Methodology:** qualitative analysis approach; historical-descriptive-hermeneutical research method: multi-study case, and content analysis technique applying documentary source. **Findings:** the procedures associated to public policies in an educational environment and in an institutional field (universities) are understood. Those procedures create an impact on students' education and on the different cultural expressions. Furthermore, there was an ample comprehension on how the Educational Policy corresponding to government institutions responds to the demands required for the production, whereas the universities present the opposite situation which endeavor to offer an education for the adaptability, the reflection, the critical thinking and the construction of knowledge. **Conclusions:** the professional training of Physical Education teachers in Colombia, Brazil and Chile have a strong influence in the political and economic fields. The professional training is centered in the technical-mechanistic and diversified rationalism, since they are in charge of educating on the educational aspects within their area as well as on the extracurricular field.

**Key words:** globalization, teacher education, educational policy.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 - Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

## Formación de profesores: encuentros entre Colombia, Brasil y Chile

Carlos Federico Ayala Zuluaga<sup>1</sup>  
Roberto Tadeu Iaochite<sup>2</sup>  
Samuel de Souza Neto<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Especialista en Procesos Pedagógicos del Entrenamiento Deportivo, Universidad de Cundinamarca, 2004. Magíster en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación, Universidad de Caldas, 2010. Doctorando en Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista – UNESP/RC/BR, 2011-2015. Profesor Asociado, Universidad de Caldas, Departamento de Acción Física Humana. federico.ayala@ucaldas.edu.co.

<sup>2</sup>Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (1999). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Professor Doutor - Dpto Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. iaochite@rc.unesp.br

<sup>3</sup>Especialização em Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil, 1983. Especialização em "A formação acadêmica em Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil, 1987. Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil, 1992. Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 1999. Pós-Doutorado, Université de Montreal, UdeM, Canadá, 2012. samuelsn@rc.unesp.br

### Introducción

La formación de profesores en los últimos años se ha desarrollado en debates relacionados con los estatutos nuevos, el cuerpo de las ciencias y la información, el profesional, la profesionalización y profesionalidad<sup>1</sup> de los docentes en los contextos

<sup>1</sup>Se entiende la profesionalización en el campo educativo, como proceso de enseñanza que sobreviene por tres objetivos principales: mejorar el desempeño del sistema educativo; pasar del oficio a la profesión y construir una base de conocimientos para la enseñanza (Holmes Groups, 1986; Tardif, 2013). Para mayor comprensión del concepto de profesionalización, remitirse a Holmes Groups, 1986; Gauthier, 1998; Veiga, 1998; Nóvoa, 1995; Contreras 2002; Pimenta e Anastasiou, 2002; Papi, 2005; Silva da, 2005; Silva da, Souza Neto, 2011; Tardif, 2013. El término Profesionalidad se relaciona en una aproximación con el concepto de Profesionalismo. Aunque la profesionalización se entiende como "[...] os profissionais desenvolvem determinados comportamentos, destrezas, valores, atitudes, constroem conhecimentos que constituem o que é específico da profissão" (Papi, 2005, p. 32), con base en requisitos relacionados con los conocimientos, habilidades y actitudes que se proyectan en la misma profesión, mediante el ejercicio profesional con cualidad en función de lo que

y cambios de la orden mundial subyacentes a lo educativo y formativo, bajo fuerte influencia de políticas administrativas y económicas, en las cuales son impuestas reformas para ser asumidas, desarrolladas y ejecutadas sin la mediación o participación directa de todos los actores incluidos en los procesos educativos y formativos (Almeida & Almeida, 2008).

En este escenario de cambios en algunos sistemas educativos en el mundo, se puede entender que ellos responden a diferentes situaciones y acontecimientos, como: crisis educativas en general; pragmatismo en la relación de la teoría con la práctica; responsabilidad social en relación a aspectos multiculturales como raza, religión, género, entre otras; búsqueda por la unificación en los diferentes niveles de formación de los sistemas educativos, especialmente de la Educación Básica con la Educación Superior; educación y formación independiente, individual y colectiva para el trabajo; creación y transformación de diferentes instituciones con el objetivo de formar nuevos profesores para sistemas educativos.

Por tanto, en el año 2000 se presentó el desarrollo de ese contexto con otras experiencias, en las cuales el concepto de competencia<sup>2</sup>, desde los fundamentos de ser una aptitud que se desarrolla con idoneidad y comprensivamente en los contextos respectivos (Sepúlveda, 2002), las necesidades de una formación más práctica y de un refuerzo de la identidad docente pasan a ser valorizados y requeridos, acentuándose todavía

---

necesita el trabajo educativo, teniendo como condicionantes: la base social del profesorado, como práctica social que refleje las culturas y contextos; la definición social de la función docente, sobre lo que cabe a los profesores en la responsabilidad con el mismo ejercicio docente; la profesionalidad dividida entre prácticas educativas antropológicas (valores, costumbres y actitudes), escolares (institucionales, organizativas y didácticas) y concurrentes (lo que ocurre en el día a día, extraescolares); y las regulaciones técnico-pedagógicas de la práctica docente, en que se consideran las reglas relacionadas con los saberes teóricos y prácticos propios de la profesión (Sacristán, 1999).

<sup>2</sup>Se entiende también como el potencial humano de aprovechar, promover, registrar y captar habilidades para el desarrollo de ellos y de las empresas, dentro de los requerimientos y exigencias del mundo laboral, propiciándolo, mediante competencias generales y específicas para la empleabilidad y la ocupación (Frade, 2008; Gómez, 1999; PNUD, 1998; Sepúlveda, 2002), ya que la "Competencia es la capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que despliega un sujeto como respuesta a una demanda y que se observa en un desempeño concreto (Frade, 2008, p. 7).

más el movimiento de la profesionalización del magisterio, materializado en las últimas dos décadas del siglo XX. En esa línea de análisis, observamos que en el siglo anterior los procesos de la ciencia y del conocimiento se desarrollan además de la modernidad, con énfasis en el neoliberalismo<sup>3</sup>, entendido este como la forma de intervención limitada del Estado en asuntos privados, incluso en el mismo poder público; la sobrevivencia mediante la apropiación de las competencias, en un crecimiento en todos los aspectos y sentidos, orientados por los aspectos económicos y lo tecnológico, dando predominio a las ciencias "duras" o positivistas en todas las áreas del conocimiento.

En esos contextos, los cambios en torno de las tecnologías digitales, sistemas, culturas, valores, creencias y las diferentes áreas o dimensiones individuales y sociales del ser humano procuran provocar en los profesores y en los procesos educativos desarrollados reflexiones e interacciones más centradas en el tipo de información y formación que se deben desplegar con las nuevas generaciones, pues "[...] a inteligência ou a cognição, seja ela individual ou social, resulta de redes complexas de interações entre atores humanos, biológicos e técnicos" (Levy, 1994, p. 169).

En esas nuevas dinámicas económicas, financieras, académicas, educativas, científicas y sociales que están en desarrollo en los diferentes sistemas educacionales del mundo, y que se adentran en el nuevo siglo, han dado mayor énfasis en el universo educacional, en las dimensiones de carácter político y social a la importancia de la "interdisciplinaridad orgánica", a las relaciones que se deben hacer entre los dominios teóricos y prácticos, las cuales son direccionadas en la formación de profesores y a el impulso de

---

<sup>3</sup>El Neoliberalismo con raíces en el Liberalismo Clásico, se puede entender como ideología, corriente idea y/o filosofía con sustento en principios de la economía, la política, el mercado y la democracia, y con un discurso en defensa de la propiedad privada, del sistema capitalista y en busca de legitimar las desigualdades sociales (Vargas del Carpio, 2000), bajo postulados como: la competencia individual, el éxito económico, el mercado regulador de las economías, la no intervención estatal en lo privado, favorecimiento del libre mercado, eliminación de las regulaciones a la actividad productiva y la regulación de la economía por parte del estado según las directrices del mercado internacional (Krugman, 2008; Sabino, 1991; Vargas del Carpio, 2000).



competencias educativas, formativas y laborales. Encontrando que las propuestas y mudanzas relacionadas con la educación y la formación son presentadas e impuestas a las comunidades educativas, sin tener en cuenta la estructuración y construcción de la percepción, las ideas y las opiniones de los actores responsables por la aplicación y por el desarrollo de estas propuestas en el contexto real de los procesos educativos y formativos. Estos actores son los profesores y los alumnos en general, figuras centrales del proceso y los directamente relacionados con él, a partir de su formación y conocimientos pedagógicos, sus experiencias, percepciones, ideas y representaciones de las realidades y de los contextos educativos.

Aunque también se encuentran propuestas educativas en convenios o tratados como el MERCOSUR, que abordan los procesos o sistemas educativos basados en las políticas que envuelven el desarrollo de la educación, la ciencia, la tecnología, la cultura, la ciudadanía y el medio ambiente (Lampert, 1998), como herramientas de justicia y desarrollo social y humano, apelando al fomento de lo cultural, a los diálogos sociales, a la adquisición de nuevos saberes en la deconstrucción, construcción y reconstrucción de estos en las comunidades y en la sociedad, pues son "cuestiones que pugnan por experiencias de transformación que cambian el curso de la región

[...] nos orientamos a conocer las mudanzas educativas y su relación con la formación de profesores en los países involucrados en la investigación.

y abren la posibilidad de construir y recrear otras narrativas educativas" (Herrera, 2009, p. 359).

Por tanto, con este trabajo nos orientamos a conocer las mudanzas educativas y su relación con la formación de profesores en los países involucrados en la investigación, pretendiendo delinear brevemente el escenario de los cambios en los sistemas educativos de los contextos regionales, nacionales y locales en países como Colombia, Brasil y Chile.

### **Materiales y métodos**

El enfoque de la investigación fue cualitativo, mediante un proceso de comprensión del fenómeno con rigurosidad en la interpretación y aplicación metodológica, analizando las fuentes de información utilizadas como componentes primarios de la investigación (Bogdan & Biklen 1994; Gádamer, 1998); el método utilizado fue el histórico-descriptivo-hermenéutico, o sea, se realizó en un momento determinado, específico y real, permitiendo describir la información

recaudada para luego analizarla, interpretarla y comprenderla (hermenéutica) en torno al fenómeno estudiado.

Como diseño de investigación se escogió el Estudio de Caso Múltiple, que permitió organizar esta en las particularidades, complejidades, limitaciones, características y procedimientos de las Universidades y programas (André, 2013; Meirinhos; Osório, 2010; Gerring, 2004), para proveer y construir conocimiento a partir del análisis y discusión de los resultados, pues el problema tiene intereses para unos grupos (cursos de formación profesional), con los que trabajamos en casos similares, buscando proveer y construir conocimiento mediante un cuerpo teórico en el análisis y discusión de los resultados (Sampieri; Fernández-Collado y Lucio, 2006; André, 2013).

Para la recolección de la información fue utilizada la técnica de investigación "análisis documental", con el fin de comprender y determinar trazos e informaciones que son relevantes, pues en los documentos se encuentran grandes variedades de información impresa, audiovisual y artística (Sá-silva; Almeida de; Guindani, 2009), lo que le da relevancia y validez a los diversos tipos de documentos que subsisten en el tiempo y que tienen confiabilidad (Gil, 2009). Estos documentos, en las palabras de Lüdke y André (1986), constituyen una fuente rica y constante de datos, ya que, son "fuentes naturales de información" que fortalecen los contextos y la misma investigación.

En la selección de los documentos se tuvieron en cuenta aquellos con reconocimiento oficial o institucional, además de la posibilidad de acceder a su conseguimiento. Los documentos que designamos como "Análisis Documental" en cada país, son: Constitución Política Nacional (CPN); Leyes Nacionales de Educación (LNE); Decretos Regulatorios (DR); Resoluciones y Directrices Nacionales, Departamentales y Municipales; Acuerdos y Resoluciones de las Secretarías de Educación y de la Administración Universitaria (Consejos Directivos y Académicos).

Existen diferencias en la educación básica orientada a los pobres y a los ricos, disminuyendo las posibilidades de los alumnos menos favorecidos financieramente a tener acceso a una educación superior.

## Resultados

### 1) Educación Física en Colombia

Este proceso de mudanzas en la formación de profesores en Educación Física, propuesto por las políticas, principios y directrices del neoliberalismo y de la globalización, también tuvo y tiene su influencia en el Sistema o Aparato Educativo Colombiano, ya que, a partir de estas fueron promulgadas diversas leyes, decretos y resoluciones para el desarrollo de la educación en este país. Estas mudanzas se centran esencialmente en aspectos legislativos a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, del Decreto-Ley 2277/1979 (Estatuto Docente), Decreto-Ley 088/1984 (Renovación Curricular), de la Ley 30 de 1992 (Servicio Público de la Educación Superior), Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), Decreto-Ley 3012/1997 y el Decreto regulador 272/1998 (Núcleos de Saber Pedagógico); Decreto 1278/2002 (Estatuto de Profesionalización Docente), el Decreto 2566/2003 y Resolución número 1036/2004 (Características mínimas de calidad, ofrecimiento y desarrollo de cursos académicos de la Educación Superior). En general, estas normas son las que definen las condiciones mínimas de desarrollo de la educación en el ámbito nacional colombiano.

Esta retrospectiva permite una mirada sobre las políticas de formación docente en Colombia, en un escenario de mudanzas que enfrenta dificultades y tensiones entre los deseos y las obligaciones, donde no se tiene participación ciudadana en la política pública educativa; las relaciones y decisiones son verticales, centralizadas y jerárquicas para garantizar el dominio del gobierno y de la clase hegemónica sobre las instituciones; hay desigualdad o segmentación educativa; espacios en que se presentan problemas en los procesos educativos, centrados en mantener sobrecupos de alumnos en los salones de clase en condiciones de infraestructura inadecuadas, con exigencias mínimas para ser estudiantes de los cursos pedagógicos y futuros profesores; los

fundamentos epistemológicos y pedagógicos son problemáticos en su extensión, rigurosidad y profundidad (Badillo et al., 2004; Cajiao, 2004; Anacona et al., 2007), además de eso, la escuela es espacio y lugar de control educativo por parte del gobierno y la sociedad.

Existen diferencias en la educación básica orientada a los pobres y a los ricos, disminuyendo las posibilidades de los alumnos menos favorecidos financieramente a tener acceso a una educación superior; se presenta baja calidad investigativa en las universidades; no existen verdaderas e integradoras políticas educacionales entre municipios, departamentos y la nación; hay separación entre facultades de educación en lo que respecta al ofrecimiento y desarrollo de los cursos de formación docente; la docencia tiene como objetivo o atractivo principal, la vinculación al mercado de trabajo; permanecen los modelos pedagógicos conservadores, en los cuales se privilegia la formación técnico-profesional (Calvo, Lara y García, 2004).

En esta revisión general del Sistema Educativo Colombiano, los procesos de formación docente tienen influencia de diferentes dinámicas y mudanzas en aspectos como: la profesionalización y actualización de los profesores; las relaciones con varios segmentos administrativos, sean estos del tipo financiero, de apoyo, de asesoría o de seguimiento; la tendencia a privatizar los diferentes niveles de la enseñanza en la Educación Básica y Superior; la articulación de las prácticas docentes a los contextos y realidades educativas; el fortalecimiento de la docencia como campo de investigación y del docente como investigador de esta; y el fortalecimiento de las redes de formación de profesores en los ámbitos nacional e internacional (Calvo, Lara y García, 2004).

En cuanto a la formación de profesores en el área específica de la Educación Física y afines<sup>4</sup>, se percibe que esta se direcciona a partir del segundo capítulo de la Constitución Nacional (de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales), artículo 52, en el que se reconoce el derecho a la recreación, a la práctica deportiva

---

<sup>4</sup>Cuando nos referimos a la Educación Física y "afines" son otras áreas que complementan, como: escolar, deportiva, recreativa, de la salud, del placer, de la administración deportiva y adaptada, entre otras.

y al aprovechamiento del tiempo libre sobre la supervisión y fomento del Estado; en la Ley 115, artículo 5, donde se definen las dimensiones de desenvolvimiento y formación integral del sujeto, entre las cuales se encuentran las cognitivas, físicas, motoras, axiológicas y emocionales; y las Directrices Curriculares para la Educación Física, Recreación y Deportes, en las que se proponen orientaciones generales y globales en el diseño del contenido de los cursos y programas disciplinares, como fin primario de la educación colombiana (Ministerio de Educación [MEN], 2000).

Esas propuestas de formación centran su desarrollo esencialmente en la dimensión cognitiva, pero envolviéndose y relacionándose con otras. Sin embargo, en la Educación Física se apuesta por el fomento del placer, la diversión y el aprendizaje de complejas acciones técnicas y deportivas (Cuartas y Tibaunzo, 2013); estas dan cuenta de realidades parecidas a las de otras ciencias pedagógicas, inclusive en el ámbito de América Latina, primero como prácticas deportivas, después como parte de la formación superior profesional con el fin de formar profesionales de la educación o profesores, no solo en salud física, sino también en la formación integral de niños, jóvenes y adultos (Hillen, 2012), teniendo como soporte la pedagogía en su conceptualización, contextualización y humanización (García, 2012).

La formación de profesores en Educación Física y afines en Colombia se ha desarrollado y continúa desarrollándose con procesos de enseñanza, según las dinámicas sociales, de los intereses y transformaciones culturales, los medios, los fines, las actividades y/o los instrumentos (Gutiérrez, 1999), dejando marcas e intenciones que contribuyen en la composición y edificación de la formación de profesionales de la educación y específicamente de la Educación Física y sus afines.

Los procesos de formación en Educación Física son responsables por las mudanzas y transformaciones en los diferentes programas curriculares, ya que se realizan en torno a la higiene, lo disciplinar y el control (escuela sueca y alemana); el formar en valores deportivos, como el "Fair Play" (anglosajona); en los movimientos de la psicomotricidad (sociomotricidad, psicomotricidad, psico-cinética y la praxiología motriz) como fortalecedora

de la personalidad (Le Boulch, Parlebas); la motricidad humana como ciencia (Sergio, Trigo); y proporcionando preponderancia a orientaciones pedagógicas del tipo comprensivas (Gutiérrez, 1999; García, 2012; Cuartas y Tibaunzo, 2013).

Además, se percibe que la formación docente transita por la comprensión y entendimiento del concepto de cuerpo, a partir de las incidencias de lo que es movimiento en relación con los elementos de la adaptación inteligente, de la consciencia y de la comunicación, en las esferas de lo cognitivo, ético-político, moral, socio-afectivo y comunicativo, de las prácticas y sus beneficios, de los enfoques transdisciplinarios y las relaciones con lo social, cultural, político y educativo (Gutiérrez, 1999; Castro, 2012).

También, diferentes campos en que se imponen los aspectos educativos a desarrollar, sin establecerse análisis, relaciones y desarrollos entre lo legislativo, el problema de formar profesionales, las propuestas educativas y formativas, la Educación Física y las Prácticas Corporales, las cuales dependen una de la otra; los campos del saber de la Educación Física (recreación, deporte y actividad física) con sus diferenciaciones y autonomía, y sus relaciones en el campo de la pedagogía y de la didáctica (Gutiérrez, 1999; Castro, 2012; García, 2012).

Según García (2012), en la formación de profesores en Educación Física en Colombia, suceden luchas epistemológicas, ya que no se tienen diferenciaciones en los fundamentos conceptuales y metodológicos de los campos disciplinares, pues hay diversidad de ofertas académicas en un solo campo, inclusive integrando dos o más de estos; además, se tiene el desafío de la diferenciación, autonomía y especificidad dentro del ámbito de la educación (Hillen, 2012).

Con base en lo dicho anteriormente, un reflejo de las impresiones de los modelos sociales dominantes en los aspectos económico, político, académico y disciplinar, se constata que queda muy difícil hacer acuerdos en la esfera nacional por la diversidad de argumentos, conceptos, comprensiones, costumbres, sociedades, entre otras, que componen el mapa educativo y formativo de la Educación Física en Colombia.

## 2) Educación Física en el Brasil

Para entender la formación de profesores en Educación Física en Brasil, es necesario conocer las directrices propuestas en las políticas educacionales, esencialmente en las leyes, en los informes, resoluciones y directrices nacionales para la Educación Superior, y a saber para la Licenciatura en Educación Física, como la Resolución No. 03/1987 (Reestructuración Curricular de los Cursos) y la Ley 9394/96 (Directrices y Bases de la Educación Nacional, Obligatoriedad del Proyecto Pedagógico). Se tiene, en lo que se refiere a los pregrados de Licenciatura de Graduación Plena, documentos, tales como: los Informes 9/2001, 27/2001, 28/2001, Resolución CNE/CP 01/2002, Resolución CNE/CP 02/2002, Resolución CNE/CSE 07/2004 y el Informe CNE/CSE 58/2004 (Hunger, 2009), los cuales contribuyen para deconstruir, construir y reconstruir el área de la Educación Física en su conocimiento, definición e intervención académica y profesional.

La Resolución No. 03/1987 del Consejo Federal de Educación [CFE], inicia con mudanzas en la estructuración curricular, tales como la atribución de 1800 horas-clase como estructura mínima para la formación de un instructor técnico; la mudanza de tres para cuatro años de estudio para formación; un mínimo de 2880 horas para un pregrado profesional; la reformulación de las Licenciaturas y la división entre la Licenciatura y lo que denominan "Bacharelado" (contexto no escolar); la iniciación a la investigación con el objetivo de formar investigadores; la inclusión del Trabajo de Culminación de pregrado (TCC); la apertura de nuevas áreas de intervención profesional, actuación en y fuera de la escuela; se propuso un currículo basado en ejes temáticos del conocimiento del Ser Humano, de la Sociedad, Filosófico y Técnico (Ramos, 2006; Montagner & Daolio, 2006; Oliveira, 2006; Simões & Silva, 2013; Souza Neto, 2014).

Con la publicación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) 9394/96, la licenciatura en Educación Física ganó libertad para organizar los currículos y hacerlos más flexibles, ya que pasó a ser considerada como componente curricular, mudando su papel, lo que permitió pensar en la formación de un licenciado con amplias posibilidades de darle una identidad e

intervenir en otros campos profesionales. Luego fue refrendada por la Ley 9696/1998, en la cual se reglamentó la profesión y el profesional en Educación Física con la creación del Consejo Federal [CFEF] y los Consejos Regionales de Educación Física (Oliveira, 2006; Ramos, 2006; Simões & Silva, 2013; Souza Neto, 2014).

En el Informe CNE/CP 009/2001, se propone, en relación a la Licenciatura en Educación Física, definir la identidad propia de los pregrados y una formación de naturaleza humanística y pedagógica en las áreas del conocimiento (del hombre, de la sociedad, de lo filosófico y de lo técnico), como orientadoras de las disciplinas y competencias a desarrollar en los alumnos, mediante un proyecto específico y un currículo único (Hunger y Ferreira, 2006; Nascimento, 2006; Souza Neto, 2014).

En ese proceso se presentaron los Informes 027/2001 (Práctica Pedagógica) y el 028/2001 (Rectifica el 021/01). Estos documentos permiten analizar la situación de la enseñanza brasilera en sus deficiencias y en los indicativos con relación a la pedagogía o los contenidos. En ellos no fue considerada la relevancia del que se enseña en la Educación Básica. A continuación, las Resoluciones 01/2002 (Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de la Educación Básica) y la 02/2002 (Duración y carga horaria de las licenciaturas) que tenían como objetivos fortalecer la formación e identidad del profesor de la Educación Básica y el establecimiento de directrices curriculares para los pregrados de licenciatura. La Ley 10793/2003 propone como esencial la obligatoriedad de la Educación Física en la escuela como Componente Curricular (Oliveira, 2006; Ramos, 2006; Souza Neto, 2014).

En la Resolución CNE/CES 07/2004 de las Directrices Curriculares Nacionales del Pregrado de Educación Física en el nivel superior de graduación plena (Licenciatura y "Bacharelado"), se percibe que la Educación Física tiene una identidad propia y también la reanudación de los saberes y conocimientos docentes en su formación, dando visibilidad a la formación que se relaciona con la docencia o con el cuerpo de conocimientos y con la especificidad del área de enseñanza, haciendo que la perspectiva de trabajar en la profesión valga la pena (Souza Neto, 2014).

Se rescata en las mudanzas la posibilidad del alumno de escoger u optar por estudiar Licenciatura o "Bacharelado", aunque se tuviese polarización en una fuerte defensa de las líneas biológica y humana, dividiendo las perspectivas y configuraciones de la formación en el área como consecuencia de la creación de nuevos currículos y pregrados, el incremento general de conocimientos y la profesionalización de esta formación. Además de eso, fueron concedidas cierta flexibilidad, autonomía y libertad en el ajuste para las necesidades e intereses de las comunidades educativas. También se estableció la práctica curricular obligatoria sirviendo como referencia para la formación profesional (Oliveira, 2006; Santos, et al, 2006; Souza Neto, 2014;).

### 3) Educación Física en Chile

Las reformas más sobresalientes en los últimos años en Chile son la Reforma Integral de la Educación (1967), Decreto-Ley 3541 de 1980; la Ley 18.962/1990 Orgánica Constitucional de la Enseñanza [LOCE] de 1990; Estatuto de los profesionales de la Educación, Ley 19070/91; Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente [FFID] de 1996; el Marco para la Buena Enseñanza de 2003; la Ley General de Educación de 2006; y la ley General de Educación 20.370/2009.

La historia en el sistema educativo de Chile es bastante relevante, debido a los aspectos políticos y económicos, las situaciones expuestas en cuanto a los procesos relacionados con la democracia y, específicamente, por la incidencia del proyecto neoliberal y globalizante en todos los ámbitos del contexto chileno. Por eso, en cuanto a la formación de profesores, se encuentra una serie de reformas que perduran en el tiempo, por el gran control e incidencia que tuvo y tiene la dictadura de los años 70, 80 y principios de los 90.

Cox (2005) y Yanes (2010) apuntan para esas mismas ideas diciendo que con las diferentes reformas y propuestas educativas de las décadas de 80 y 90, se tuvo una mejoría significativa en el nivel administrativo de la educación: desarrollo de la matriz institucional descentralizada, aumento de la cobertura educativa, ampliación de la

escolaridad y, específicamente, el crecimiento del capital privado en la educación, diseño y ejecución de programas integrales de mejoría de la calidad y equidad educativa. Pero, desgraciadamente, los resultados esperados en lo académico no fueron los deseados, pues se fortaleció y aprovisionó la enseñanza privada en detrimento y debilitamiento de la enseñanza de carácter público.

En el nuevo siglo (XX), y en el contexto de las reformas en Chile, es colocado en el espacio educativo el documento titulado "Marco para la Buena Enseñanza" (2003), cuyos objetivos centrales son fortalecer la profesión docente y mejorar la calidad educativa mediante la disposición de directrices sobre el entendimiento y orientación para una buena educación. El profesor pasa a ser el centro de la enseñanza, a partir del compromiso con el proceso, en el desarrollo de sus capacidades y valores docentes, y en su involucramiento con las tareas administrativas, en torno al "Ciclo en el Proceso de la Enseñanza-Aprendizaje", sustentado en la preparación de lo que se va a enseñar, en la creación de un buen ambiente escolar para el aprendizaje de todos los alumnos y en las responsabilidades profesionales del docente (Chile, 2003).

Por tanto, entiende que se busca identificar los elementos para un proceso de la enseñanza que respete los espacios, los estilos, las acciones y las actuaciones particulares, considerando que la formación de profesores en su desarrollo debe fortalecer los fundamentos educativos, pedagógicos y didácticos, teniendo como objetivos que estos profesionales contribuyan para un buen desempeño en los procesos de enseñanza, bien que sepan dar respuestas a las diversas políticas públicas sobre la evaluación de los procesos educativos en general, o que sean evidenciadas las diferentes responsabilidades a cumplir en el ejercicio docente.

La formación de profesores para la Educación Física en Chile también fue y es influenciada por las dinámicas y situaciones descritas anteriormente, que se desarrollan alrededor de la educación y deportivización en el ámbito escolar y en el extraescolar, para el rendimiento o como práctica libre y armoniosa. Además de eso, hay una multivariada oferta de cursos de formación por parte de instituciones de enseñanza superior con

carácter de servicio privado, con fuerte incidencia del modelo neoliberal de mercado, en el que se presenta una formación desarticulada curricular entre los cursos, lo cual influye en el desarrollo de los futuros profesionales (Améstica, Castillo y Contreras, 2011; Améstica y Castillo, 2013).

En estas revisiones verificamos que a partir de la década de 1960, se estableció una relación entre el Ministerio de Educación y la Dirección General de Deportes de Chile, cuando se inició un proceso con el fin de unificar los criterios para el desarrollo de la Educación Física y el fomento de las actividades físico-educativas y deportivo-recreativas en todos los ámbitos. Esto fue un ideal cortado por el gobierno de la dictadura militar (1973-1990), cuando los pregrados de formación de profesores no fueron reconocidos o categorizados como de carrera universitaria (Améstica, Castillo y Contreras, 2011; Lara, 2012). Esto, de cierta manera, "contribuyó" para que el Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación [DEFDER] juntamente con otros pregrados pasaran a constituir la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, en la Facultad de Artes y Educación Física, lo que proporcionó la integración de las artes y la cultura física en la formación de los profesores (Lara, 2012).

Con el retorno de la democracia (1990), se inició un fortalecimiento del área, específicamente, en el desarrollo del deporte y de acuerdo con las reformas hechas para la enseñanza escolar, acentuando el carácter pedagógico y actualizando lo disciplinar de la Educación Física (Améstica, Castillo y Contreras, 2011; Lara, 2012); tal proceso se realizó durante los últimos veinte años. En la actualidad, la formación de profesores es desarrollada en torno a la relación actividad física / salud en diversos niveles, teniendo la Educación Física como la herramienta que aporta elementos necesarios para abordar y combatir el sobrepeso, la obesidad y el sedentarismo (Améstica, Castillo y Contreras, 2011).

Se puede pensar que los procesos formativos en Educación Física son orientados en torno a una concepción de cuerpo instrumental y de doctrina comportamental en la medición, en la manipulación y en el control, en que se coloca énfasis en la práctica como medio de fomento y promoción de la salud y de la deportivización, lo

que permite un análisis de la Educación Física en cuanto se desarrolla alrededor del mecanicismo en la salud, en el deporte y también en muchos de los elementos constitutivos del área (Moreno; Álvarez, 2010).

Moreno et al. (2008) refuerzan esta idea al decir que en los contenidos de las áreas específica y disciplinar de formación en Educación Física, es predominante el desarrollo de aspectos relacionados con el deporte, además habiendo preponderancia en conocimientos disciplinares específicos de estos, es decir, hay una distribución desequilibrada en las cargas horarias para la presentación de los contenidos, siendo estos, en orden: los deportes, los juegos motores, la expresión corporal, la introyección motriz y la adaptación ambiental.

Como encerramiento provisorio, se entiende que en Chile las Universidades y los Institutos de Formación de Profesores en Educación Física son diversificados, ya que estos se encargan de formar tanto para aspectos educativos, como para el campo extraescolar (*fitness*, recreación, turismo, gestión en deportes, entre otros) (Améstica y Castillo, 2013), lo que genera nuevas dinámicas en los procesos de formación con el objetivo de atender otros grupos poblacionales, sociales, educativos y deportivos.

Sin embargo, los procesos de reformas y mudanzas en el Sistema Educativo Chileno han pasado en la historia por diferentes dinámicas y tipos de situaciones tanto positivas como negativas, en el financiamiento del aspecto curricular, en lo administrativo y específicamente en la formación inicial. Pero, generalmente, tales procesos se han desarrollado según un nuevo modelo de avance económico y político del país, con un pensamiento educativo centrado en aspectos financieros, en un pragmatismo de calidad y de equidad en la cobertura y en torno a procesos privatizadores, neoliberales y globalizantes establecidos en la región.

### **Discusión de resultados**

Hoy en día, los diferentes Sistemas Educativos en el mundo son abordados con preocupación en la

calidad de la educación ofrecida en las instituciones de enseñanza, a partir de los diferentes aspectos y elementos constitutivos de esta. La formación de profesores, específicamente en el área de la Educación Física en América Latina, pasa por nuevas miradas y estatutos dentro de las políticas públicas, que en nuestro contexto se desarrollan trayendo como centro o capitalismo, en su máxima esencia, y el neoliberalismo, privatizador de los servicios, ambos en una "integración" determinada e impuesta por los conceptos y principios globalización.

Enfrentando la perspectiva anterior, diferentes organizaciones mundiales y nacionales asumen los desafíos de estudiar, analizar y proponer nuevas directrices y orientaciones para mejorar la educación en variados escenarios, gestionando mudanzas a partir del análisis de las crisis en los sistemas educativos, del pragmatismo entre la teoría y la práctica, de la multiculturalidad social de los pueblos, de la relación educación, formación y trabajo (socialización y profesionalización), de la unión de los procesos formativos en todos sus niveles, inclusive la continuada, de una formación orientada para la praxis, de la constitución de identidades educativas y de las exigencias de acreditación institucional (evaluación y control gubernamental). Es todo esto, con base en los principios políticos, filosóficos y económicos del neoliberalismo y de la globalización, que esa formación busca responder a la economía del país, a los sistemas culturales, a la movilidad educativa, a una educación para y en la acción, a un mayor compromiso docente y para una fuerte relación multi e interdisciplinar de las áreas.

Se entiende, entonces, que las propuestas y reformas realizadas en estos países ofrecen diversas modalidades de formación con sus prioridades, siendo las más comunes a la profesionalización docente, la capacitación como estrategia de incorporación de las reformas al trabajo docente y al mejoramiento profesional de los profesores (Saravia y Flores, 2005). Entre tanto, algunas de las directrices permiten pensar en la formación de profesores y de futuros profesionales con una apropiación de amplios conocimientos y saberes; que sean críticos, independientes, analíticos, innovadores, etc., con capacidad de participar de manera comprometida en los procesos comunitarios y sociales; que reconozcan,

investiguen y comprendan las realidades y situaciones de los contextos educativos. Por tanto, "la integración entre la formación teórica y el campo práctico ha sido advertida como otro aspecto crítico de resolver" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013, p. 52).

En otro interés, se busca que el alumno reflexione en torno a los aspectos educativos, pedagógicos, didácticos, curriculares y también en las nuevas dinámicas neoliberales de una pedagogía de las competencias, aunque se tenga consciencia de la fragmentación de la praxis (relación entre teoría y práctica) en las áreas de conocimiento, la valorización de los aspectos de la salud, del cuerpo y del movimiento. Por lo que la formación docente es orientada en el racionalismo, reproduciéndose de forma mecanicista (Silva, 2013; Almeida, 2011; Souza Neto, 2014).

Además de una formación generalista para la actuación y la intervención en el campo laboral dentro y fuera del sector educacional en actividades, como: el ejercicio físico, la gimnástica, el juego, el deporte, las luchas marciales, la danza, entre otras; una formación con capacidad crítica, contextualizada, calificadora y consciente del papel ético, científico y reflexivo del educador; la focalización de las competencias y habilidades para actuar en diversos campos; la ampliación y diversificación de las interacciones con las fuentes de conocimiento y la producción académica profesional; la articulación entre la enseñanza, la investigación y la extensión; la construcción y gestión colectiva de los proyectos pedagógicos (Hunger y Ferreira, 2006; Nascimento, 2006; Oliveira, 2006; Ramos, 2006; Silva et al, 2006; Souza Neto, 2014).

Se percibe en estos contextos, problemas sobresalientes como: la falta de convívio intelectual por inconsistencia conceptual; la separación de las disciplinas, denunciando falta de relaciones entre los departamentos que ofertan en los pregrados; la carencia de mejor calidad en las actuaciones docentes y discentes como reflejo de un bajo involucramiento en innovaciones, transformaciones y aplicación de los conocimientos en el proceso de formación profesional; la fragilidad de los contenidos en la formación inicial centrándose en el didactismo exacerbado, en el fundamentalismo

de la pedagogía y en la falta de cohesión conceptual entre formadores; la fragmentación disciplinar en la formación inicial, asemejándola a una "colcha de retazos", debido a la búsqueda de un eclecticismo y modernismo pasajeros del área, para atender el mercado en desmejoramiento de la calificación de los contenidos; y el alejamiento de los investigadores y las disciplinas tornándose dislocadas, extensas y desnecesarias en los currículos (Caparroz, 2003; Montagner; Daolio, 2006; Nascimento, 2006; Fensterseifer, 2009).

También encontramos fragmentación y heterogeneidad de los programas del área otorgando formación y certificación diferenciada o certificados iguales y formación diferente; así como perfiles profesionales generalistas con atribuciones profesionales, amplias en detrimento de la actuación, sea en la escuela o fuera de ella; lo cual genera complejidad para establecer una identidad sólida de la misma Educación Física (Nascimento, 2006; Fensterseifer, 2009). Además de eso, se olvida de alguna manera de los aspectos que tienen relación con lo intrínseco de los actores (alumnos y profesores) en la escuela y en la universidad, que afectan la formación y el trabajo de los profesores, como el cuerpo de conocimientos, las exigencias sociales y el debate sobre la política pública en educación (Jaramillo y Murcia, 2014).

Nascimento (2006) y Castellani (2012) plantean que los dilemas y conflictos de la enseñanza superior de profesores en la licenciatura en Educación Física, envuelve tanto docentes como alumnos; dilemas que abarcan preguntas genéricas y específicas que afectan la formación de este profesional; todo eso tiene relación con el impacto, la insatisfacción en general y las diferentes expectativas de la formación inicial de los alumnos.

Se interpreta en los programas revisados que, en la formación profesional de profesores, la gran mayoría todavía tiene dificultades, ya que intentan dar cuenta de la formación profesional tanto educativa o escolar, cuanto en el vastísimo campo de trabajo en el área de los clubs, centros de actividad física (gimnasios), hoteles, turismo, entre otros. Demostrándonos esto que los propios programas no respetan las especificidades, particularidades y características de cada formación, teniendo

resultados poco satisfactorios. También en los programas de formación, sus mudanzas y reformulaciones fueron llevadas a cabo con el deseo de atender y adaptarse a las exigencias de las leyes y requisitos burocráticos, olvidándose, de cierta manera, de construirlo en armonía, o sea, con un cuerpo fuerte de conocimientos producidos en las necesidades sociales y comunitarias, con debates sobre las políticas sobre educación y de las exigencias de la sociedad (Montagner; Daolio, 2006; Ramos, 2006; Fensterseifer, 2009; Silva; Almeida, 2011; Castellani, 2012).

### Conclusiones

La formación de profesores en Educación Física en estos países (Colombia, Brasil y Chile) se ha desarrollado con influencia de los contextos políticos y económicos de cada época, cuando se proponen medidas, reformas y mudanzas educacionales, atendiendo a normalizaciones y desdoblamientos que se regularizan en torno de aspectos financieros, políticos y sociales (Caparroz, 2003), para, así, dar respuesta a las exigencias y mudanzas de las políticas públicas educativas alrededor del neoliberalismo y de la globalización, que se imponen y prevalecen en el contexto de la América Latina.

También se presenta en los debates, análisis y reflexiones educacionales una preocupación esencial con los aspectos estructurales, económicos y legislativos, los cuales procuran por una formación profesional volcada para el trabajo, en el desarrollo del área de conocimientos. Pero, con una fragmentación en la relación teoría-práctica y supervaloración de unos aspectos sobre otros, casi que la formación es pauta en el racionalismo técnico-mecanicista, atendiendo a las exigencias y requerimientos de las normatividades establecidas por los procesos y estamentos burocráticos.

Como encerramiento provisorio, se entiende que la formación de profesores en Educación Física se diversifica, ya que se busca formar en el área tanto para aspectos educativos, como para el campo extraescolar como para el *fitness*, la recreación, el turismo, la gestión en deportes, entre otros (Améstica y Castillo, 2013), lo que genera nuevas

dinámicas en los procesos de formación con el objetivo de atender otros grupos poblacionales, sociales, educativos y deportivos, además de los financieros y las políticas educativas globales (educación con calidad y equidad).

### Referencias

- Almeida, S. M. A. & Almeida, J. A. de M. (2008). *O Estágio no Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, na Modalidade Normal*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Programa de Desenvolvimento Educacional PDE – Área de Gestão Escolar.
- Améstica, M. C.; Castillo, C. M. y Contreras, C.V. (2011). La Educación Física en Chile: una aproximación histórica. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 16(161). Disponible en < <http://www.efdeportes.com/efd161/la-educacion-fisica-en-chile.htm>>. [Consultado el 10 de septiembre, 2014].
- Améstica, M. C. y Castillo, C. M. (2013). Educación Física en Chile. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*. Maracay, 5(1). Disponible en < [http://www.actividadfisicayciencias.com/articulos/2013/educacion\\_fisica\\_en\\_chile/EDUCACIONENCHILE.pdf](http://www.actividadfisicayciencias.com/articulos/2013/educacion_fisica_en_chile/EDUCACIONENCHILE.pdf)>. [Consultado el 10 de septiembre, 2014].
- Anaconda B, M del C.; Fayad, J.; Granada, I. C.; Grubert, O.; Gutiérrez, C.; Medina, M. I.; Nuñez, M.; Posso, C. y Rodríguez, W. S. (2007). Políticas públicas, saber pedagógico y prácticas pedagógicas: Escuela Normal Superior Farallones de Cali. 1975 – 2005. En M.E.B. Quintero. (Ed.). *Investigación de los saberes pedagógicos*. (pp. 55-117). Bogotá D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- André, M. E. D. A de. (2013). Que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador*, 22(40), 95-103.
- Badillo, R. G.; Miranda, R. P.; Gallego, T. y Torres, L. N. (2004). Formación inicial de profesores

- de Ciencias en Colombia: un estudio a partir de programas acreditados. *Revista Ciência & Educação, 10(2)*, 219-234. Recuperado el 6 de agosto de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n2/O6.pdf>
- Bogdan, R. y Biklen, K. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução a Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editor Ltda.
- Cajiao, R. F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Calvo, G.; Lara, D. B. R. y García, L. I. R. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá D.C: UNESCO/IESALC. Recuperado el 3 de agosto de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Caparroz, F. E. (2003). Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física. "O que não pode ser que não é o que não pode ser que não é". En V. Braht y R. Crisorio. (Eds.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina. Identidade, Desafios e Perspectivas*. (pp. 309-333). Rio de Janeiro: PROSUL.
- Castellani, L. F. (2012). Instituciones de nivel universitario con graduación en Educación Física en Brasil. En M.L.G. Álvarez. (Org.). *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*. (pp. 91-109). Tucumán: EDUNT.
- Castro, C. L. P. (2012). La Educación Física en la Alma Máter en Colombia. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias, 4(1)*. Disponible en [http://www.actividadfisicayciencias.com/articulos/2012/vol4\\_numero1/educacion\\_fisica\\_en\\_colombia/Educacion\\_Fisica\\_en\\_Colombia\\_Fl.pdf](http://www.actividadfisicayciencias.com/articulos/2012/vol4_numero1/educacion_fisica_en_colombia/Educacion_Fisica_en_Colombia_Fl.pdf) [Consultado el 7 de agosto, 2014].
- Chile. Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación 115*. Recuperado el 3 de julio de 2013, de [www.secretariasenado.gov.co/senado/.../ley/1994/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/.../ley/1994/ley_0115_1994.html)
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares para la Educación Física, Recreación y Deportes*. Bogotá D.C. Recuperado el 7 de agosto de 2014, de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf3.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf3.pdf)
- Cox, C. (Ed.). (2005). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (pp. 19-113.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Cuartas, L. A. H. y Tibaunzo, J. R. (2013). Deporte y escuela en Colombia. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias, 5(1)*. Disponible en [http://www.actividadfisicayciencias.com/articulos/2013/Educacion\\_Fisica\\_en\\_Colombia/DEPORTE\\_Y\\_ESCUELA\\_EN\\_COLOMBIA.pdf](http://www.actividadfisicayciencias.com/articulos/2013/Educacion_Fisica_en_Colombia/DEPORTE_Y_ESCUELA_EN_COLOMBIA.pdf). [Consultado el 7 de agosto, 2014].
- Fensterseifer, P. E. (2009). Formação em Educação Física: para sair da minoridade. En H. N.; F. M. Pereira y M. Afonso. (Eds.) *Educação Física: Formação e práticas pedagógicas*. (pp. 103-121.). Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel.
- Frade, L. R. (2009). *La evaluación por competencias*. 3 ed. México, D.F: Editora Laura Gloria Frade Rubio.
- Gádamer, H. G. (1998). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 5ª Ed. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García, J. M. P. (2014). La génesis de la formación de profesionales en el campo de la Educación Física en Colombia. En M. L. G. de Álvarez. (Ed.). *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*. (pp. 179-199.) Tucumán: EDUNT.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review, 98(2)*, 341-354.

- Gil, A. C. (2009). *Estudo de caso*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gómez, M. (1999). "Empleo, educación y calificaciones: ¿dónde está la modernización en el mercado de trabajo?". Disponible en: [www.argiropolis.com.ar](http://www.argiropolis.com.ar)>. Acceso en: 22 de Nov. 2015.
- Gutiérrez, V. J. CH. (1999). Historiografía de la Educación Física en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 38(39), 86-99. Disponible en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39\\_10balan.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_10balan.pdf)> [Consultado el 7 de agosto, 2014].
- Herrera, D. (2009). Aportes al debate sobre tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentili; G. Frigotto; R. Leher y F. Stubrin. (Eds.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. (pp. 343-362). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Hillen, M. (2012). Prólogo. En M. L. G. Álvarez. (Eds.). *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores* (pp. 9-11) Tucumán: EDUNT.
- Holmes, Group. (1986). *A Report of the Holmes Group: Tomorrows Teachers*. The Holmes Group, Inc.
- Hunger, D. (2009). Prefacio. En H. N. Krug; F. M. Pereira, F. M Y Afonso, M. da R. (Eds.) *Educação Física: Formação e práticas pedagógicas*. (pp. 7-9). Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel.
- Hunger, D. y Ferreira, L. A. (2006). As diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Educação Física e de licenciaturas. En S. de Souza Neto & D. Hunger. (Eds.) *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas*. (pp. 141-146). Rio Claro: Biblioética Editora.
- Krugman, P. (2008). *De vuelta a la economía de la gran depresión y la crisis del 2008*. Bogotá. D.C: Grupo editorial Norma.
- Lampert, E. (julio-diciembre, 1998). Educação e Mercosul. Desafios e perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2) 9-28.
- Lara, H. (2012). El Físico de Chile: El primer Instituto de Educación Física de América Latina (1906-2006). En M. L. G. Álvarez. (Ed.). *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*. (pp. 17-39.). Tucumán: EDUNT.
- Lévy, P. (1994). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Lüdke, M. y André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65.
- Montagner, P.C. & Daolio, J. (2006). A reestruturação curricular do curso de Graduação e as perspectivas da FEF-UNICAMP frente às novas Diretrizes Curriculares. En: Souza Neto, S de.; Hunger, D. (Eds.) *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas* (pp. 173-186.) Rio Claro: Biblioética Editora.
- Moreno, A. y Álvarez, N. (2010). Creencias del profesorado universitario de Educación Física en relación a los conceptos de cuerpo y salud. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, (1), 159-175.
- Moreno, J. H.; Gómez, R. H.; Bravo, D. C.; Velásquez, A. C. y Altuve, E. (Enero, 2008). Análisis de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Iberoamérica: los casos de Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú y Venezuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(45).
- Nascimento, J. V. do. (2006). Formação do Profissional de Educação Física e as Novas Diretrizes: Reflexões sobre a reestruturação Curricular. En S. Souza Neto & D. Hunger. (Eds.). *Formação Profissional em Educação*

- Física: *Estudos e pesquisas*. (pp. 59-75.). Rio Claro: Biblioética Editora.
- Oliveira, A. A. B de. (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: Biblioética.
- Papi, S de O. Gomes. (2005). *Professores: Formação e profissionalização*. Araracuara: Junqueira & Marin.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [PNUD]. (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD y TM Editores.
- Ramos, G. N. S. (2006). A formação profissional em Educação Física e as novas diretrizes: Reestruturação Curricular. En S. Souza Neto & D. Hunger. (Eds.). *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas* (pp. 147-157.). Rio Claro: Biblioética.
- Sabino, C. A. (1991). *Sobre el Neoliberalismo: la historia, los mitos, los principios*. 2ª Ed. Caracas: Editorial CEDICE.
- Sacristán, G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como liberação profissional dos professores. En A. Novoa. (Ed.). *Profissão professor*. 3. ed. Porto: Porto Ed.
- Sá-Silva, R. J.; De Almeida, D. C. y Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, (1), 1-15. Disponible en <[rbhcs.com/.../Artigo.Pesquisa%20documental.pdf...>. \[Consultado el 19 de septiembre, 2012\].](http://rbhcs.com/.../Artigo.Pesquisa%20documental.pdf...)
- Sampiere, R. H.; Fernández-Collado, C. y Lucio, B. P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Santos, S. A. P dos.; Costa, A. P.; Miranda, M. L. de J.; Silva, D. L.; Vecchi, R. L. & Velardi, M. (2006). Análise da nova proposta curricular do curso de Educação Física da Universidade São Judas Tadeu frente às Diretrizes Curriculares Nacionais e CONFEF. En S. Souza Neto & D. Hunger. (Eds.) *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas*. (pp. 159-171.). Rio Claro: Biblioética Editora.
- Saravia, L. M. y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- Sepúlveda, L. V. (Enero, 2002). El Concepto de Competencias Laborales en Educación. Notas para un Ejercicio Crítico. *Revista Digital UMBRAL*, (8).
- Silva, A. C. A. da. & Almeida, D. Di M de. (2011). O corpo na formação docente em Educação Física: Do mecanicismo à motricidade humana. En D. Hunger; S. Souza Neto & A. J. Drigo. (Eds.). *A Educação Física e seus desafios: formação, intervenção e docência*. (pp. 25-36). Curitiba: Editora CRV.
- Simões, J. L. & Silva, I. T da. (2013). A Educação Física no Brasil. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 5(1).
- Souza Neto, S de. (2014). A formação de professores de Educação Física no Brasil: Novos rumos, novos desafios. En A. Albuquerque; C. Pinheiro & R. Resende. (Eds.). *A formação de formadores em Educação Física e Desporto: Perspectivas internacionais. Tendências atuais*. (pp. 237-254). Maia: Edições ISMAL.
- Tardif, M. (Abril-junio, 2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, 34(123), 551-571.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC]. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Vargas del Carpio, O. R. (2000). El Neoliberalismo: Principios Generales. *Revistas Bolivarianas. Temas Sociales*, (21), 11-22. Disponible en <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rts/n21/n21a01.pdf> > [Consultado el 22 de noviembre, 2015].

Yanes, J. L. D. (2010). La reforma educacional en Chile: Una revisión y meta-análisis de resultados. *Dissertação (Mestrado em Ciências da Engenharia) – Pontifícia Universidad Católica de Chile, Escuela de Ingeniería, Santiago de Chile.*