

Orientaciones curriculares de la educación física en Colombia: Una revisión sistemática

Curricular orientations for physical education in Colombia: A systematic review

<http://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.2.2023.08>

Recibido: 9 de junio de 2022. Aceptado: 15 de junio de 2023. Publicado: 15 de julio de 2023.

Victor Hugo Quilindo 
Universidad del Cauca. Popayán (Colombia)
vquilindo@unicauca.edu.co

Para citar este artículo:

Quilindro, V. (2023). Orientaciones curriculares de la educación física en Colombia: Una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(2), 157–178. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.14.1.2023.08>

Resumen

Introducción: En el contexto escolar, la Educación Física (EF), con sus desarrollos teórico-prácticos, es un área fundamental y obligatoria que contribuye a la formación integral de los estudiantes en todos los niveles. Por lo cual, resulta importante reconocer las proyecciones curriculares del área en las diferentes prácticas pedagógicas, en tanto enmarcan intencionalidades formativas y responden a documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) como los lineamientos curriculares, las orientaciones pedagógicas y las orientaciones curriculares para la educación física, la recreación y el deporte. **Objetivo:** Comprender las orientaciones curriculares en el área de la educación física para la básica secundaria en Colombia durante los últimos 20 años. **Metodología:** Se utilizó la revisión documental a partir de la revisión sistemática, utilizando los criterios establecidos por el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis) en fuentes de información como base de datos y repositorios institucionales. Para el análisis de la información se sigue la lógica inductiva con la lectura amplia de ideas principales en los documentos, para comprender las orientaciones curriculares de la EF. **Resultados y discusión:** Emergen dos enfoques curriculares en las prácticas pedagógicas de educación física; las concepciones pedagógicas-didácticas y la evaluación desde la mirada de los estudiantes y de los profesores. **Conclusiones:** Predominan dinámicas educativas tradicionales en educación física en los presupuestos pedagógicos y didácticos e igualmente valoraciones instrumentales en la evaluación, sin la participación activa de los educandos como los principales sujetos de la educación.

Palabras clave: Educación física; currículo; pedagogía; didáctica; evaluación

Abstract

Introduction: In the school context, Physical Education (PE) with its theoretical and practical developments, is a fundamental and compulsory area that contributes to the integral formation of students at all levels. Therefore, it is important to recognize the curricular projections of the area in the different pedagogical practices, as long as they frame formative intentions and respond to documents of the Colombian Ministry of National Education (MEN) such as the curricular guidelines, the pedagogical orientations and the curricular orientations for physical education, recreation and sport. **Objective:** To understand the curricular orientations in the area of physical education for the basic secondary in Colombia during the last 20 years. **Methodology:** Documentary review was used from the systematic review, using the criteria established by the PRISMA method (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis) method in information sources such as databases and institutional repositories. For the analysis of the information, inductive logic is followed with a broad reading of the main ideas in the documents, to understand the curricular orientations of PE. **Results and discussion:** Two curricular approaches emerge in the pedagogical practices of physical education; pedagogical-didactic conceptions and evaluation from the perspective of students and teachers. **Conclusions:** Traditional educational dynamics in physical education predominate in the pedagogical and didactic budgets and also instrumental evaluations in the evaluation, without the active participation of the students as the main subjects of education.

Keywords: Physical education; curriculum, pedagogy; didactics; evaluation



INTRODUCCIÓN

En el contexto escolar, la Educación Física-EF conceptualmente posee bases amplias para posicionarla como disciplina elemental en los procesos formativos, tanto en la básica primaria, secundaria y media. Documentos institucionales del Ministerio de Educación Nacional-MEN de Colombia como los Lineamientos Curriculares, las Orientaciones Pedagógicas y las Orientaciones Curriculares para la Educación Física, la Recreación y el Deporte resaltan su aporte a la formación integral. Generalmente, sus apuestas curriculares se fundamentan desde instituciones gubernamentales y en diversos espacios académicos donde se discuten los aportes formativos y de beneficio social.

Históricamente, la EF evidencia problemas para su presencia en el currículo escolar, principalmente se discute sobre su aporte al desarrollo cognitivo y la formación en valores imprescindibles para la sociedad actual, razón por la cual:

[...] debemos empezar a construir programas garantes de justicia a nuestra experiencia profesional y al contenido de la asignatura para llegar a nuestros alumnos de modo que maduren respecto a su conciencia crítica a través de sus experiencias en la educación física (Kirk, 1990, p. 78).

Justicia considerablemente ampliada si logra impactar otras áreas del conocimiento, a padres, directivos y en general a la sociedad.

La EF se vale de diversas prácticas corpóreas constituidas a lo largo de sus desarrollos teóricos y prácticos para posibilitar el reconocimiento de las potencialidades individuales, la interacción afectiva con los pares, la adquisición de aprendizajes y la relación permanente con el entorno, y en esas dinámicas se vale del cuerpo y del movimiento para establecer los procesos educativos a considerar, al momento de configurar los componentes curriculares necesarios e importantes para el área. Sin embargo, para Castillo-Cuadra & Moreno-Doña (2021):

[...] las prácticas corporales involucradas en todo proceso de aprendizaje no son consideradas y, peor aún, cuando lo son, quedan reducidas al universo de lo cuantificable, como si la corporeidad no tuviera otros marcos de cualificación donde pudieran observarse sus avances (p. 4).

En tal sentido, la EF resignifica la corporeidad y la motricidad y se vale de la lúdica y del juego para construir sentido y significado (MEN, 2019).

En razón de lo anterior, en la EF los distintos aspectos que conforman al ser humano no se deben parcelar, desligar o separar en lo intelectual, físico o moral, pues el ser humano es un todo, un ser global. “No podemos hablar, por tanto, de Educación Física como educación de lo físico en contraposición a la educación intelectual, no podemos hablar de una Educación Física cuyo objeto es simplemente educar el organismo o el aparato locomotor” (Cecchini, como se citó en Contreras, 2021, p. 25).

La Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte ubica el área como componente de los planes de estudio orientados al movimiento humano, la forma física y la salud, además, “se centra en el desarrollo de la competencia física de modo que todos los niños puedan moverse de manera eficaz, efectiva y segura y entender qué es lo que hacen” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, 2013, p. 18). El área aporta en el hábito de la actividad física a lo largo

de la vida, así, la Ley General de Educación de Colombia plantea las áreas obligatorias y fundamentales para lograr los objetivos de la educación básica, donde necesariamente se ofrece la educación física, la recreación y los deportes de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional-PEI ([Congreso de la República de Colombia, 1994](#), art. 23).

En el campo pedagógico, el área aporta a la formación integral de las personas mediada por las prácticas corporales y sus significados:

[...] asume una tarea de formación personal y social de tal naturaleza que el alcance de sus logros es caracterizado por la visión desde la cual se establezcan relaciones e interrelaciones en distintos campos de desenvolvimiento del ser humano, sus formas de movimiento y expresión, las significaciones de la acción y su sentido ([MEN, 2000](#), p. 17).

La educación física es el eje central en el desarrollo humano, la proyección de nación y sociedad ([MEN, 2019](#)). Las prácticas pedagógicas con aporte a la conformación de la corporeidad y la motricidad son aquellas que encuentran “el camino para crecer, revisar y reciclar el espacio que ocupa en el imaginario social; salva las contradicciones y pone en diálogo las prácticas” (Corrales et al., como se citó en [Gayol, 2018](#), p. 102). Es decir, la educación física debe provocar transformaciones en los educandos sobre la mirada a sí mismos, de la sociedad y del mundo circundante. La educación física educativa es una educación física conducente al crecimiento de más experiencia, donde los elementos educativos están en curso y en relación con un futuro ([Quennerstedt, 2019](#)).

Frente al currículo, inicialmente, “proporciona un ordenamiento donde se regulan contenidos, convirtiéndose en una construcción útil, donde se explicita lo que se debe enseñar” ([Gayol, 2018](#), p. 53). Planteamientos consistentes con el modelo tecnocrático del currículo, propuesto por [Mujica \(2022\)](#), donde “se define como una planificación desde una base conductual orientada a la obtención de productos observables, medibles y cuantificables” (p. 606). No obstante, el proceso elaborado ha de ser realizable, desde un trabajo conjunto posibilitador de la toma de decisiones necesarias y argumentadas hacia la vinculación de la escuela con la realidad social, es decir, la problemática curricular, como expone [Gayol \(2018\)](#), incluye las relaciones entre educación y sociedad.

Para [Grundy \(1991\)](#), el currículo es parte estructural de la cultura de una sociedad y “para poder comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos emergentes a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social” ([Grundy, 1991](#), p. 21). El currículo según la Ley General de Educación:

Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional ([Congreso de la Republica de Colombia, 1994](#), art. 76).

En tal sentido, el currículo contiene una base teórica, dinamizada en lo práctico, sin la guía del marco teórico, sería difícil diseñar intervenciones curriculares efectivas e identificar las variables clave que tendrían mérito científico para la investigación ([Wang & Chen, 2022](#)).

Por lo cual, [Grundy \(1991\)](#) ubica el currículo en lo conceptual, sin limitarse a ello, al trascender como construcción cultural, en tanto, al concepto le anteceden experiencias humanas, fundamentales en la organización de las prácticas educativas. “La justificación parte de entenderlo como proceso social decididamente público y político, síntesis de una propuesta cultural expresada en términos educativos, donde se revela la visión sobre la enseñanza en un tiempo determinado” ([Gayol, 2018](#), p. 50). A tal efecto, “cabe considerarlo, entonces, como una función social, que propicia vínculos entre la sociedad y la escuela” ([Montero, 2021](#), p. 6).

Así entonces, el currículo tiene connotación política asociada a las decisiones gubernamentales e igualmente a su realización práctica, mediada por las características particulares de los diferentes contextos, existiendo corresponsabilidad entre las instancias, para atender las necesidades de formación emergentes en la sociedad actual, cuyas transformaciones son constantes. En ese sentido, el currículo se convierte en un proceso político y social sobre el qué, para qué y el cómo educar, no solo en la sumatoria de planes y programas ([MEN, 2019](#)). Un currículo de construcción y reconstrucción continua en escenarios distintos, para afectar a los sujetos de la educación, lo cual, como menciona [Gimeno \(2013\)](#), nos sitúa en terrenos movedizos.

Las orientaciones curriculares no son un hecho exclusivo de los criterios establecidos por el MEN, sino un proceso reflexivo, perteneciente al ámbito de lo práctico, es decir “afirma que pertenece al ámbito de la interacción humana, relacionado con la interacción entre profesor y alumnos” ([Grundy, 1991](#), p. 100), donde se organicen prácticas educativas con base conceptual y de experiencias de los sujetos a través de sus acciones. “Toda acción humana, y por ende deportiva y educativa, está determinada por relaciones propias del hombre con los otros hombres y con el mundo de las cosas, como una forma de comportamiento orientada a una finalidad” ([Meinel, como se citó en MEN, 2010](#), p. 23).

Para el caso específico de la EF, el cuerpo es el eje para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por tanto, “debemos relevar la importancia del cuerpo en los procesos educativos en relación con su presencia en el currículo, tal que le permita reintegrarse a una experiencia educativa más completa” ([Castillo-Cuadra y Moreno-Doña, 2021](#), p. 3). Lo antes expuesto evidencia la complejidad existente en la construcción y aplicación del currículo y, según los planteamientos de [Walsh et al. \(2022\)](#), intervienen las políticas, las personas y los contextos donde se desarrolla el currículo, por lo cual es relevante encontrar los hilos conductores de conexión para avanzar a la transformación curricular de la EF.

Frente a lo anterior, es importante reconocer las intencionalidades formativas en las apuestas curriculares en educación física respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje. En cuanto al primero, las lógicas tradicionales transitan por el control, la instrucción, el cumplimiento y, en general, como sistemas previamente establecidos para trasmitir los conocimientos de este tipo de enseñanza se puede encontrar en la enseñanza descrita como imitación, siguiendo ciertas reglas, como instrucción en relación con una norma fija y correcta ([Quennerstedt, 2019](#)). Y alrededor del aprendizaje, en la perspectiva de [Wang y Chen \(2022\)](#), resulta imperativo conocer las rutas hacia los aprendizajes obtenidos en la clase de educación física y así justificar su relevancia en el contexto escolar.

Relevancia configurada desde la participación de los diversos agentes educativos, incluyendo el contexto y la articulación con las dinámicas institucionales, pues en los tiempos actuales resulta necesario identificar los avances en materia curricular en la EF, respecto a sus propósitos, marco teórico, contenidos, aspectos didácticos y de evaluación, siendo este último problemático en el tránsito del área en el proceso educativo. El plan de estudios de actividades múltiples rara vez enfatiza y evalúa el aprendizaje, por lo tanto, tiene poco potencial para promover resultados educativos significativos (por ejemplo, el aprendizaje de los estudiantes) (Wang & Chen, 2022).

Frente a lo anterior, la revisión sistemática pretendió descubrir los componentes curriculares de la EF en las prácticas pedagógicas investigativas en la básica secundaria, en tanto estas resultan imprescindibles para la adquisición de los aprendizajes significativos en los estudiantes y, sin ello, según la perspectiva de González-Alfaro (2022), se limita el desarrollo de competencias conducentes a la formación crítica y creativa. Prácticas pedagógicas merecedoras de una mirada diferente de la educación (Cuervo et al., 2019), las cuales implican la reflexión sobre las propias vivencias con visión global e integral de las mismas (Fernández-Franco et al., 2022) y las prácticas pedagógicas incluidas en el currículo del área correlacionan el deporte, la recreación y la actividad física (MEN, 2019).

Lo anterior para llevar a la comunidad educativa y los entes gubernamentales a reflexiones conducentes a procesos de transformación, por lo expuesto, el objetivo fue comprender las orientaciones curriculares en el área de la educación física para la básica secundaria en Colombia durante los últimos 20 años.

METODOLOGÍA

El desarrollo del proyecto se enfocó en la revisión documental, desde el rastreo de textos editados y experiencias investigativas previas, con la utilización de las nuevas tecnologías (Jiménez, 2006). Concretamente se realizó una revisión sistemática, cuya finalidad es reunir todo el conocimiento conocido sobre un área temática (Grant & Booth, 2009), utilizando los criterios establecidos en el método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis*) (Page et al., 2021), con su diagrama de flujo. El artículo es producto del proyecto denominado “Orientaciones curriculares para el área de la EF en la básica secundaria en la ciudad de Popayán”, adscrito a la vicerrectoría de investigaciones de la Universidad del Cauca (Colombia).

Búsqueda Bibliográfica

Para la búsqueda se configuró un listado de las posibles fuentes de información (bases de datos) con producción en el área y de las universidades en Colombia con programas de maestría afines a la educación y EF con producción científica publicada en los repositorios institucionales. La revisión incluyó artículos publicados en los últimos 20 años en bases de datos como AcademicCollection (EBSCO), SPORTDiscus with Full Text y AcademicSearch Complete, ScienceDirect, Scopus y Web of Science, con palabras clave como “educación física”, “physical education” “currículo” “curriculum”, “pedagogía” “pedagogy”, “didáctica” “didactic” y “evaluación” “evaluation” más operadores booleanos Y, AND, O y Or, con sus posibles combinaciones para identificar artículos relevantes desde su título, palabras clave y resumen.

Las bases de datos se seleccionaron por el reconocimiento internacional de las herramientas, sus protocolos de indexación y los criterios de búsqueda. Los repositorios se seleccionaron por corresponder a Universidades reconocidas Nacional e Internacionalmente y ofrecer programas de maestría. Se aplicaron los criterios de inclusión y de exclusión propuestos por Fernández et al. (2019) para disminuir y concretar la producción científica en el tema.

Criterios de inclusión y de exclusión

Para la búsqueda de los documentos en las bases de datos y repositorios institucionales, los criterios de inclusión fueron:

- Artículos publicados de alta calidad que incluían resumen, objetivos, práctica pedagógica, datos de los estudiantes de secundaria, metodología.
- Tesis de maestría culminadas que presentaban introducción, problema de investigación, objetivos, prácticas pedagógicas, datos de los estudiantes de secundaria, metodología.
- Publicaciones en español e inglés en revistas revisadas por pares.
- Tesis de maestría en repositorios universitarios con programas activos.
- Documentos publicados en los últimos 20 años. La revisión incluyó toda práctica pedagógica independiente del diseño del estudio.

Como criterios de exclusión se consideraron:

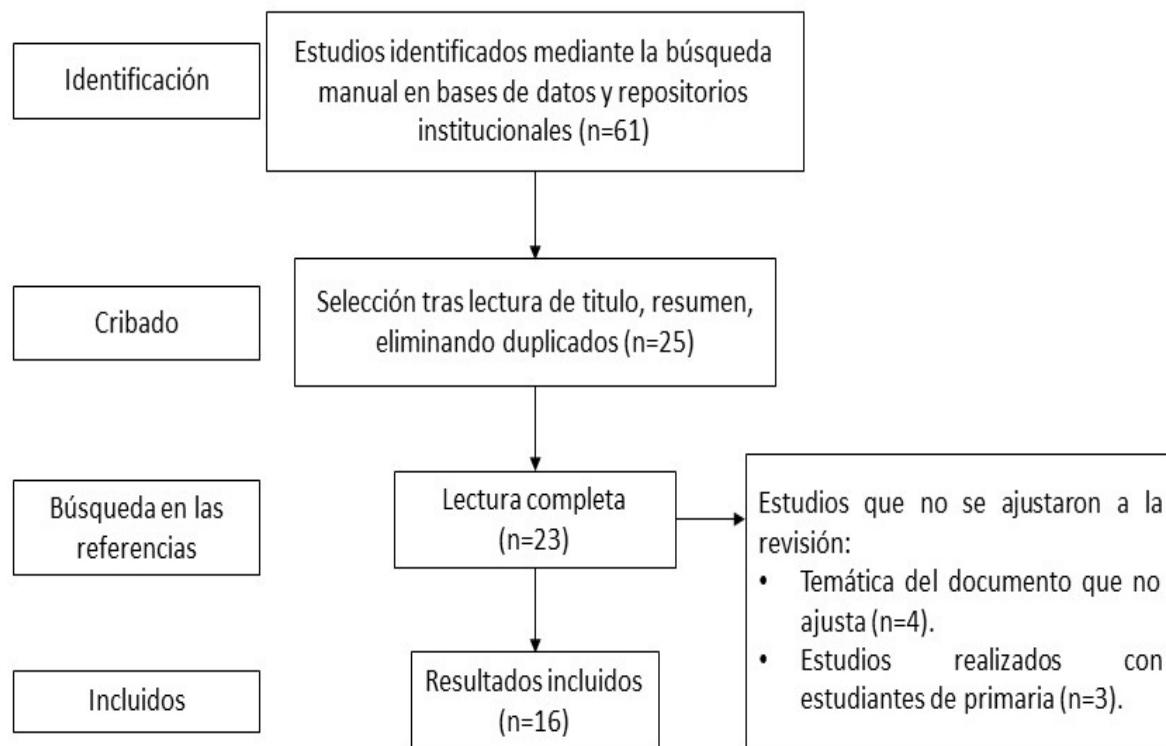
- Idioma diferente al español e inglés.
- Estudios sobre componentes curriculares con estudiantes diferentes a los grados de secundaria.
- Documentos diferentes a artículos de investigación.
- Tesis de investigación de pregrado.

Procedimiento

Para obtener los resultados se filtraron minuciosamente los documentos, específicamente sobre la temática principal. En un primer momento, se analizaron los títulos, resúmenes, excluyendo los duplicados, no correspondían con prácticas pedagógicas o no incluían componentes curriculares. Inicialmente, se incluyeron estudios cercanos a la temática principal y posteriormente en su lectura se excluyen los trabajos desarrollados en básica primaria, textos de opinión o de formación de educadores, quedando artículos revisados por pares y tesis de maestría sobre el tema.

La búsqueda se realizó en los idiomas español e inglés. Se encontraron en la primera búsqueda un total de 61 estudios por afinidad temática ([Figura 1](#)); y posteriormente, al realizar lectura de título y resumen se obtuvieron 25 estudios que circulan por las principales redes bibliográficas y centros de documentación como los repositorios universitarios. Finalmente, con la lectura minuciosa, 16 documentos se consideraron pertinentes para los fines de la revisión.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de la muestra.



Fuente: Autores.

Análisis de la información

Se utilizó el análisis de contenido, “cuya finalidad es describir y analizar la información manifiesta en los documentos” (Guevara, 2016, p. 177). Se identifican constantes, ausencias, regularidades y falencias sometidas a proceso de interpretación de los aspectos curriculares en educación física y las respectivas reflexiones. Para tal efecto se organizó la primera categorización buscando similitudes alrededor de los aspectos curriculares en el contenido de los documentos para organizar ejes temáticos con patrones recurrentes. Para el análisis de contenido, se organizó en una ficha bibliográfica con información correspondiente a autor, año de publicación, título, metodología, resultados e ideas principales relacionados con las prácticas pedagógicas en EF. Posteriormente, siguiendo la lógica inductiva se realizó lectura amplia de las ideas principales en los ejes temáticos para construir y comprender los componentes curriculares de la EF.

Para el análisis se incluyó la Ley 1581 (Congreso de la Republica de Colombia, 2012), reglamentada parcialmente por el Decreto 1377 (Presidencia de la Republica de Colombia, 2013), por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. La información es de uso público en las páginas web, se mantiene íntegro los derechos de autor y se hace uso responsable de los datos. Se contó con el aval del comité de ética de la Universidad del Cauca.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la **Tabla 1** se evidencian los documentos finales incluidos en el trabajo. Se seleccionaron un total de 16 documentos entre artículos en base de datos y tesis de maestría en los repositorios institucionales que incluían componentes curriculares en educación física para la básica secundaria en Colombia.

TABLA 1.
Artículos y estudios de investigación revisados en el proyecto.

	Autor/Año	Titulo	Tipo de documento	Departamento	Metodología
1	Almanza (2020)	Imaginarios de la comunidad educativa sobre la evaluación del aprendizaje en el área de educación física, recreación y deporte en la Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo.	Tesis de Maestría	Córdoba	Cualitativo. Teoría fundamentada.
2	Betancur-Agudelo et al. (2018)	El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas.	Artículo de investigación	Caldas	Cualitativa. Complementariedad etnográfica.
3	Duque (2009)	Percepción de los y las estudiantes de educación básica y media sobre la clase de educación física en Antioquia.	Artículo de investigación	Antioquia	Cualitativo. Investigación IAP.
4	Cardona y Mosquera (2011)	El modelo de Gestión Curricular en el área de la Educación Física, la Recreación y los Deportes en el Colegio Gimnasio Vermont.	Tesis de Maestría	Valle del Cauca	Cualitativo. Estudio de caso descriptivo.
5	Chaverra-Fernández y Hernández-Alvarez (2019)	La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza.	Artículo de investigación	Medellín - Antioquia	Cualitativo. Estudio de casos múltiple.
6	Camacho y Amaya (2010)	Estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas en Educación Física.	Artículo de investigación	Huila	Cualitativa. Investigación participativa.
7	Foglia (2014)	Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes.	Artículo de investigación	Bogotá	Cualitativo. Estudio de caso.
8	Gaviria y Castejón (2016)	La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso.	Artículo de investigación	Medellín - Antioquia	Cualitativo. Estudio de caso.

	Autor/Año	Título	Tipo de documento	Departamento	Metodología
9	Hernández (2011)	Un caso de representaciones sociales de la clase de educación física en los estudiantes de la institución educativa técnica Atanasio Girardot, de la ciudad de Girardot-Cundinamarca.	Artículo de investigación	Girardot - Cundinamarca	Cualitativa. Tipo hermenéutico.
10	Hincapié (2020)	Un sentido formativo implícito en la Educación Física: el rendimiento.	Artículo de investigación	Antioquia	Cualitativo. Analítica interpretativa.
11	Jaramillo y Quilindo (2006)	Paisajes, contenidos y métodos: Sentidos que configuran la Educación Física como un “Siempre lo Mismo”.	Artículo de investigación	Cauca	Cualitativo. Complementariedad etnográfica.
12	Moncada (2020)	Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en educación física en la básica secundaria y media.	Tesis de Maestría	Bogotá	Cualitativo. Interpretativo.
13	Murcia y Jaramillo (2005)	Imaginarios del joven Colombiano ante la clase de Educación Física.	Artículo de investigación	Antioquia	Cualitativa. Complementariedad etnográfica.
14	González et al. (2020)	Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física.	Artículo de investigación	Valle de Aburrá – Antioquia	Cuantitativo. Corte transversal.
15	Rodríguez (2016)	Traducción y educación para la salud: alternativa en la práctica pedagógica de Educación Física.	Tesis de Maestría	Bogotá	4 fases, barrido documentos; búsqueda experiencias; trabajo campo: análisis información.
16	Zapata et al. (2018)	¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia.	Artículo de investigación	Antioquia	Cualitativo. Estudio de caso.

Fuente. Elaboración propia.

Los documentos finales incluidos evidencian que los componentes curriculares en EF están en proceso de consolidación, pues la producción importante corresponde a los últimos 10 años, mayoritariamente es urbana, principalmente en Antioquia y la capital del país. Se destaca la emergencia de cuatro (4) tesis de maestría por su riqueza académica en educación y campos afines a la educación física, actividad física y deporte, sin considerar trabajos de pregrado. Mayoritariamente, son estudios en el paradigma cualitativo orientados a comprender imaginarios, percepciones, concepciones y representaciones sociales tanto de profesores como de estudiantes.

Realizada la interpretación de la información contenida en los documentos, en general, se aprecian cuatro (4) enfoques curriculares en las prácticas en educación física en la básica secundaria: aspectos pedagógicos-didácticos, evaluación, contenidos específicos y contenidos transversales. A continuación, se exponen los hallazgos de las dos (2) primeras categorías.

Concepciones pedagógicas y didácticas

Las reflexiones se focalizan principalmente en la comprensión del área para la formación integral, la cual debe ser configurada y reconfigurada constantemente con la participación activa de los diferentes agentes educativos. Al respecto, “[...] entendemos que el acento debe ponerse en la importancia de que la EF contribuya a la formación integral del alumnado. Por tanto, debe tener una orientación formativa” (López et al., 2015, p. 182).

En las percepciones de los estudiantes, cuatro (4) documentos visibilizan insuficiente participación en la configuración de contenidos para la clase de educación física, su actualización y puesta en escena en los procesos de enseñanza aprendizaje, siendo el primer nivel de currículum funcional, “[...] currículum explícito y referido a lo que los profesores quieren que aprendan sus alumnos. Es casi siempre el programa basado en el currículum oficial” (Dodds, como se citó en Contreras, 2021, p. 46). Se evidencia la configuración de propuestas extrínsecas a los sujetos que reproducen las hegemones culturales imperantes en el área, excluyentes de los sentires de los educandos para la construcción participativa de los procesos.

Se reclama la participación activa de los estudiantes y de la comunidad educativa en general para la construcción y el desarrollo curricular, con la reflexión permanente de las necesidades del contexto institucional y social, que articulado a las políticas educativas vele por la formación integral de los educandos, en tanto el área posee innumerables potencialidades formativas que deben ser latentes en propuestas curriculares dinámicas. En tal sentido, “[...] la planificación curricular es el punto de partida para el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes” (González-Alfaro, 2022, p. 229).

Precisamente, algunos estudios visibilizan que la clase de educación física desarrolla las potencialidades individuales, promueve la relación con los pares y el reconocimiento del entorno. La educación física rompe la monotonía de otras asignaturas y los educandos reclaman del área espacios para la comunicación, la expresión, el reconocimiento, la promoción de hábitos para la vida con prácticas alternativas que motiven al aprendizaje.

Es decir, el área a nivel didáctico debería posibilitar la comprensión de diferentes formas motoras y la vivencia de diversidad de movimientos ([MEN, 2019](#)), y en una labor colaborativa, conseguir mayor comprensión del movimiento para estudiantes y contenidos de enseñanza aprendizaje más coherentes por parte del maestro ([Bergentoft et al., 2022](#)).

Las apreciaciones de los educadores, dos (2) documentos evidencian prácticas pedagógicas tradicionales, mecanicistas y tecnocráticas, enmarcadas en el pensamiento instrumental y productivo que busca el rendimiento, los resultados o la condición física. El cuerpo se entiende en esta mirada “como cuerpo objeto con una visión simplificadora del ‘cuerpo máquina’ o del procedimiento anatómico y fisiológico del cuerpo en términos de organicidad, instrumentalización, cosificación, prescripción, entrenamiento, desarrollo, optimización y disciplinamiento” ([Gallo, 2009](#), p. 232), en aras de disciplinar los cuerpos para responder a las demandas sociales emergentes.

En tales consideraciones, se invisibiliza al sujeto, es objeto de reproducción pasiva, carece de formación crítica y propositiva, en tanto los procesos de enseñanza aprendizaje se construyen fuera de sí, de sus necesidades o expectativas, sin atención a las particularidades del contexto, por lo que, “[...] la finalidad de la formación en Educación Física, Recreación y Deporte es orientar el paso de un estudiante dependiente, pasivo (heterónomo) a un estudiante participativo, activo y con iniciativa; es decir, autónomo” ([MEN, 2010](#), pp. 48–49).

Un proceso de aprendizaje pensado para el estudiante, el cual requiera su pleno compromiso, distante del enfoque tradicional centrado en el maestro, donde simultáneamente se reinterpreten los procesos de enseñanza, al respecto, “el aprendizaje desde una perspectiva didáctica lleva consigo un cambio sustantivo en el propio concepto de enseñanza: enseñar no es transmitir información, sino suministrar al alumnado estrategias de adquisición, evaluación y consolidación de esa información” ([García y Parra, como se citó en Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva, 2019](#), p. 6). Procesos transformadores de las formas estáticas de participación y abogan por sujetos activos, constructores de conocimiento, en un enfoque no directivo, el cual “se fundamenta en la necesidad de cambiar el papel pasivo del estudiante y el papel autoritario del maestro en la clase, por uno comprometido y participativo del educando y uno orientador y motivador del docente” ([MEN, 2010](#), p. 51).

En las prácticas pedagógicas de los profesores, tenuemente se evidencian intenciones para promover la participación activa de los estudiantes e igualmente la articulación con los proyectos institucionales, “así concebido el currículum es un continuum desde la retórica de las declaraciones, los propósitos y las ideas, hasta la práctica, de tal manera que ha sido definido como una teoría de la práctica” ([Walker, como se citó en Contreras, 2021](#), p. 45).

No obstante, en las experiencias de los educadores, la EF está desarticulada de los Proyectos Educativos Institucionales y pese a existir consenso de los diferentes agentes educativos sobre la potencialidad del área para la formación intelectual, social, física y motriz, se reproducen prácticas pedagógicas y didácticas hegemónicas, alejadas de los intereses formativos construidos como proyecto institucional, “[...] la educación física y su profesorado, en la mayoría de casos, viven cotidianamente en sus instituciones al margen

del desarrollo curricular y de las decisiones que se toman en la vida escolar” (Gaviria-Cortés & Castejón-Oliva, 2019, p. 4). Por lo tanto, se reclaman más acciones vinculantes de la EF con las dinámicas institucionales, cuyos ejes sean el desarrollo humano, las potencialidades, los sentires, las perspectivas de vida.

Finalmente, dos (2) documentos vinculan las Tecnologías de la Comunicación y de la Información-TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje de la EF, vislumbrando diferentes alternativas de aplicación en el área por su precisión cuando a mediciones se refiere. “Las tecnologías de la información y la comunicación deben formar parte de la Educación física como una actividad curricular, y no fruto de la improvisación, el imperativo tecnológico, las condiciones climáticas o las modas” (Caplonch, 2014, p. 149). Las TIC representan una alternativa para desarrollar contenidos relacionados con la actividad física y el deporte, pero dejan de lado aspectos éticos, estéticos, cognitivos y comunicativos propios de las dinámicas de interacción directa entre educador y educandos, pues las experiencias lúdicas, corporales y motrices posibilitan modos diversos de comunicación.

Sumado a lo anterior, en la utilización de la tecnología existen vacíos de los profesores, quienes poseen poco conocimiento en el uso de los recursos digitales, en tanto las instancias respectivas no generan espacios para desarrollar las competencias en las TIC, viéndose reflejado en dificultades para producir contenidos o para vincular asertivamente aplicaciones en la clase, por lo cual, los docentes no se sienten competentes para integrar la tecnología, ni tampoco cuentan con los recursos para hacerlo (Wallace et al., 2022). Entonces, la incursión de las TIC es un proceso en construcción que debe ser potenciado, aún más cuando la tecnología es sustancial en los procesos de enseñanza aprendizaje de la actualidad.

Los estudiantes reclaman la inclusión de las TIC en los procesos educativos porque en tiempos actuales su contacto es directo con los avances tecnológicos, además, poseen la condiciones para su comprensión. Al respecto, “su utilización representa una fuente de motivación para el alumnado en el aprendizaje de determinados contenidos, aunque parece que todavía estamos muy escasos de iniciativas en este aspecto” (Caplonch, 2014, p. 144), pues estudios como el de Wallace et al. (2022) demuestran que la tecnología eleva la motivación de los educandos. No obstante, en el contexto educativo colombiano gran cantidad de estudiantes presentan dificultades para la conexión a internet, el acceso a equipos electrónicos y además existen carencias institucionales asociadas a infraestructura para la conexión a internet.

La evaluación en las prácticas pedagógicas en educación física

En teoría, la evaluación (5 documentos), en la mirada de los profesores tiene relación con la formación integral, el aprendizaje activo, la mirada investigativa, como espacio emancipador y crítico, de atención a las necesidades del contexto, de inclusión de la dimensión ético, política, pero inscrita necesariamente a las exigencias institucionales. Al respecto, “la evaluación formativa es un proceso en el cual profesores y estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances en relación con estos objetivos” (Gallardo-Fuentes et al., 2020, p. 170).

Las reflexiones en las diversas prácticas pedagógicas reconocen en la evaluación una serie de actividades enfocadas al seguimiento de procesos de aprendizaje de los estudiantes, en las cuales, el sujeto es vinculado a las condiciones de la evaluación en espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con el propósito de ajustar constantemente los componentes curriculares del área. “En la nueva perspectiva es necesario asumir el reto de cómo lograr la relación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre los procesos y los resultados” (**MEN, 2000**, p. 60).

Consecuentemente, son los profesores quienes toman las decisiones en la configuración, aplicación y las respectivas reflexiones, que para el particular se encuentran inscritas en las exigencias institucionales. Desafortunadamente, en el área existen vacíos frente a los criterios de evaluación tanto en la disciplina, como en las proyecciones institucionales, tal como se aprecia. “En la práctica todavía falta mucho porque todavía no se han desarrollado procedimientos ágiles y eficaces para evaluar integralmente” (**MEN, 2000**, p. 60). Solo una de las experiencias pretendió conocer las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación, sin embargo, la atención se centra en mejorar las acciones evaluativas de los profesores, en sus procesos de enseñanza y no en los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, siendo necesario “[...] el paso de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y la evaluación como aprendizaje” (**Calatayud, 2019**, p. 261), lo que muestra el predominio instrumental de tal actividad.

Con lo mencionado, la evaluación se configura desde criterios procedimentales, seguido de actitudinales y se invisibiliza a nivel conceptual, develando un desequilibrio en el alto potencial formativo y de construcción de conocimiento en el área. En tanto, en la EF las prácticas evaluativas se ven como un requisito y la relevancia principalmente se concentra en las acciones motrices de los estudiantes (**López et al., 2021**). Por tanto, “cualquier esfuerzo desde la didáctica de cada disciplina implica irrenunciablemente los tres contenidos, de lo contrario, el contenido siempre será parcial, provocando un aprendizaje dividido y no significativo” (**Peña et al., 2018**, p. 171).

En este sentido, la evaluación para Boud (como se citó en **Calatayud, 2019**), “[...] es holística o integral. Evaluación de conceptos, procedimientos, actitudes, competencias. La evaluación auténtica en educación física incide en reconocer que se debe evaluar actitudes, valores, además del saber hacer, y el saber real del estudiante” (p. 262), y, en definitiva, se consolida en un registro de notas, pero exponen intenciones de los educadores por dinamizar alternativas incluyentes y de construcción conjunta de conocimientos. “Se intenta que la evaluación no solo sea un acto conducente a poner una nota, sino y sobre todo, esta se entienda como un proceso de comprensión, de diálogo, de motivación hacia el aprendizaje tanto del profesor como de los estudiantes” (**Calatayud, 2019**, p. 261), y además, “[...] la evaluación condiciona poderosamente los procesos de aprendizaje del alumnado y, por tanto, ninguna innovación curricular será efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación” (**Calatayud, 2019**, p. 260).

La evaluación es uno de los componentes curriculares más relevantes para la EF y requiere de amplias indagaciones para su consolidación, en tanto es reiterativo visibilizar pocas claridades en su configuración, por lo que la disciplina, el esfuerzo y la participación en clase, se convierten en el eje central para tal proceso.

En la perspectiva de los estudiantes, tres (3) documentos develan una evaluación instrumental y de poco aporte significativo para la vida. De una parte, porque la clase es para hacer lo que quieran, y por otra, enfocada a medir los resultados a partir de test físicos y de la competencia, obteniendo la nota de aprobación o reprobación de la asignatura. Si se revisan las diferentes evaluaciones de los escolares en EF, existe una tendencia a la evaluación del conocimiento procedural —saber hacer— a través de la realización de tests físicos, dejando en un segundo plano el conocimiento actitudinal y conceptual (Gallardo-Fuentes et al., 2020).

La evaluación se encuentra por fuera del sujeto, en lo físico, en lo observable, por lo que reclaman el seguimiento a sus procesos, emociones, a las posibilidades individuales, a la entrega y las expresiones internas. “Por tanto, apostar por la evaluación auténtica en Educación Física supone necesariamente valorar tanto el proceso como el resultado de aprendizaje y proporcionar la posibilidad de compartir la responsabilidad de la evaluación con el alumnado” (Calatayud, 2019, p. 262).

Así, la evaluación no será tema absoluto de rendimiento físico, sino la posibilidad de construir conocimiento mediado por las diversas maneras de acceder al mismo, pues difieren en las individualidades y se construyen en las experiencias particulares según el contexto sociocultural. Por tal razón, “[...] es contextualizada, implica evaluar aprendizajes relevantes y próximos a la realidad del estudiante. Además, es una evaluación que atiende las diferencias individuales y tiene en cuenta el contexto del cual parte el estudiante” (Boud, como se citó en Calatayud, 2019, p. 262). Por lo cual, la evaluación en EF, debe permitir que los aprendizajes trasciendan de los aprendizajes a espacios de la vida cotidiana y para lograrlo necesita construir nuevos procesos, conceptos y desarrollos sobre sus formas de evaluar (MEN, 2019).

En la inquietud por la evaluación emerge un (1) documento promotor de la participación activa de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes, el cual, evidencia el interés por los componentes actitudinales, conceptuales y procedimentales a través de prácticas deportivas, de actividad física y de recreación en menor proporción. Una evaluación formativa, dirigida al aprendizaje, donde el estudiante sea partícipe activo en los procesos de las prácticas motrices, con efectos sobre su dimensión social, cognitiva y emocional (MEN, 2019). En la voz de los participantes, se exalta interés por evaluar las dimensiones asociadas a la competencia deportiva, así como a los valores personales y sociales, para ser convertidos en hábitos de vida para los educandos, dejando en evidencia el ponderado potencial formativo del área para los diferentes agentes educativos, no solo en el componente disciplinar, sino su transversalidad a las diversas actividades desarrolladas por los estudiantes, y en un proceso reflexivo, atender a las necesidades de la nuevas generaciones (López et al., 2021).

Tendencias curriculares en educación física

Las interpretaciones emergentes en las prácticas pedagógicas en EF en la básica secundaria en Colombia visibilizan diversas intenciones formativas frente a las orientaciones curriculares. En tal sentido, en las categorías interpretadas aparecen algunas tendencias curriculares en el área e igualmente posibles vacíos, en tanto predominan aspectos influyentes y recurrentes que dan forma a dichas prácticas.

A nivel curricular, la influencia más relacionada es la perspectiva tradicionalista propuesta por Kirk (como se citó en Contreras, 2021), “tiene una orientación de carácter «tecnicista», «tecnológico» o «positivista», términos todos ellos de similar significación cuya esencia radica en su concepción de la enseñanza como la actividad de una persona que transmite y favorece el aprendizaje de otra” (p. 38). Tal mirada, se refiere a “una visión superficial que se queda en la forma corporal, como dimensión más material, objetiva y tangible del ser humano” (Mujica, 2022, p. 609). En De Zubiría (2006) corresponde con la corriente pedagógica heteroestructurante para la configuración del currículo desde una dinámica tradicional. En dicha apreciación el conductismo es el eje predominante con atención sobre todo en el resultado final.

Existen otras miradas con la intención de reconocer el potencial formativo de la clase de EF en el contexto escolar, “en este sentido, podemos considerar que el desafío de la Educación Física es generar en el alumnado aprendizajes relevantes para la vida y para poseer también una mirada crítica de la realidad social” (Blazquez, 2021, p. 42). Así, asoman en menor proporción otras tendencias curriculares potenciadoras de la reflexión, al intentar favorecer los procesos de adquisición de conocimiento con la participación activa de los diferentes agentes educativos y la relación con el contexto institucional y social. Lo expuesto por Kirk (como se citó en Contreras, 2021), como la perspectiva reconceptualista, cuyos propósitos se centran en dinamizar y transformar el contexto social. Currículo entendido como praxis, articulado a la realidad, pues no se reduce al aprendizaje, sino a un proceso de enseñanza aprendizaje en contexto. En tal sentido, y de acuerdo con De Zubiría (2006), es una de las corrientes pedagógicas para concretar el currículo denominada interestructuración, aboga por reconocer al estudiante como agente activo en la producción de conocimiento, la relevancia de su rol, y lo trascendental del contexto.

Para Ramos et al. (2017), es necesario resolver algunas problemáticas en el área de educación física para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje de la comunidad educativa, posibilitadoras de soluciones a las situaciones particulares emergentes en una sociedad con desafíos permanentes. Herrera-Mena et al. (2018) plantean que:

reflexionar o meditar sobre la importancia de los lineamientos curriculares cómo pensar, hacer y enseñar una EF que dé respuesta a los factores que intervienen en su realización, creando una estrecha relación entre los modelos curriculares que aporten a una calidad de vida en torno a las prácticas de actividad física en las escuelas (p. 7).

Por los cual, “defender el carácter orgánico de un currículo permite, entre otras posibilidades, comprenderlo a partir de una visión de integralidad, es decir, en la congruencia entre teorías, políticas y prácticas” (Ramos et al., 2017, p. 1177). El diseño curricular debe posibilitar la transformación, la reflexión, la flexibilidad, así como la atención a temas emergentes de la actualidad de acuerdo a las necesidades del contexto y educandos (MEN, 2019). El área de la educación física debe caracterizarse por la construcción de procesos de enseñanza aprendizaje para los estudiantes, coherentes, claros y con los argumentos suficientes desde el saber, el hacer y el ser, donde los educandos sean el eje de la educación.

CONCLUSIONES

En las prácticas pedagógicas encontradas surgieron orientaciones curriculares desde la pedagógica y didáctica y los procesos de evaluación. En tal sentido, los aspectos curriculares varían y las prácticas pedagógicas refuerzan las formas tradicionales de realización de la educación física o, por el contrario, instauran factores de transformación curricular, que, sin desligarse de los proyectos institucionales o las políticas educativas, dinamicen el área con la participación activa de los diferentes agentes educativos. Se observa la relevancia del currículo en la educación física al concretar las intenciones formativas y atendiendo las particularidades del contexto.

Las prácticas pedagógicas en educación física en Colombia, dejan ver que la clase posibilita experiencias desde los procesos de enseñanza aprendizaje para la adquisición de competencias específicas, generales y básicas. Tales experiencias deben apuntar a la transformación personal y colectiva, pues el escenario escolar es un espacio relevante para la educación, siendo necesario que las apuestas curriculares acojan los aspectos particulares de la vida y su complejidad.

Lo anterior se debe consolidar en procesos evaluativos claros para el área, que cuenten no solo con la percepción de los profesores, generalmente en actividades sumativas de carácter instrumental, sino con el seguimiento de los procesos individuales y en su configuración se inserte la participación de los estudiantes y de la comunidad en general para desarrollar la capacidad de pensarse a sí mismo y para solucionar las diferentes problemáticas del área y del contexto social.

Aparecen nuevas reflexiones sobre la orientación curricular en la educación física, como punto de partida para inquietar sobre la participación real y conjunta de los diferentes agentes educativos en su construcción. Es recurrente que, en las políticas educativas, en los proyectos educativos institucionales, en los planes de área e incluso en los planes de clase, no exista la participación activa de los sujetos principales del proceso (estudiantes y la comunidad en general) para construir orientaciones curriculares inmersas en la realidad y las necesidades predominantes de la actualidad.

Involucrar a la comunidad educativa en los procesos de construcción curricular, permite insertar otras formas de interpretar de la realidad, de sentidos de vida, de prácticas discursivas, de formas de comprender la educación física, a fin de establecer relaciones dialógicas entre los estudiantes, profesores, directivos y comunidad en general para evitar preponderantemente las lógicas del mundo adulto sobre el sentir de los educandos, que regularmente genera tensiones y ahonda las distancias entre el interés formativo de la institución y el de los sujetos de la educación, que reclaman otras formas de acceder al conocimiento, de interacción y de apertura a la realidad actual.

Finalmente, las orientaciones curriculares en educación física deberían ser una preocupación principal en el contexto educativo. Se realizan numerosos esfuerzos por destacar las bondades del área desde diversas perspectivas, pero la realidad es que curricularmente hay pocas claridades en la disciplina y en la articulación del área con los proyectos educativos institucionales. quedan grandes inquietudes sobre los desafíos curriculares para la educación física, existiendo amplias bases teóricas para emprender proyectos investigativos en el área que la fortalezcan y potencien sus amplias posibilidades formativas.

REFERENCIAS

- Almanza, G. E. (2020). Imaginarios de la comunidad educativa sobre la evaluación del aprendizaje en el área de educación física, recreación y deporte en la Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo [Tesis de Maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio Unicordoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/4016>
- Bergentoft, H., Annerstedt, C., Barker, D. & Holmqvist, M. (2022). Teachers' actor-oriented transfer of movement pedagogy knowledge in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2083096>
- Betancur-Agudelo, J. E., López-Ávila, C. R. y Arcila-Rodríguez, W. O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 15–32. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.2>
- Blazquez, D. (2021). *Descubre como es la educación física del siglo XXI; así trabaja el profesorado más innovador*. INDE.
- Calatayud, M. A. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 259–265. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67540>
- Camacho, H. y Amaya, L. P. (2010). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas en educación física. *Entornos*, (23), 137–146. <https://journalus-co.edu.co/index.php/entornos/article/view/1967>
- Caplonch, M. (2014). Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de Educación física. En C. Gonzalez y T. Lleixa, *Didáctica de la educación física* (pp. 137–153). GRAO.
- Cardona, Y. A. y Mosquera, L. R. (2011). El modelo de Gestión Curricular en el área de la Educación Física, la Recreación y los Deportes en el Colegio Gimnasio Vermont. [Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10819/753>
- Castillo-Cuadra, R. y Moreno-Doña, A. (2021). Corporeidad y educación física: tensiones en el escenario educativo. *Conexões*, 19, 1–19. <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8661429>
- Chaverra-Fernández, B. E. y Hernández-Álvarez, J. L. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 225–245. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.12>
- Contreras, O. R. (2021). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista* (4 ed.). INDE.

- Cuervo, C., Batanelo, L., Romero, O., Martínez, S., Duran, N. y Ruiz, R. (2019). *Las prácticas pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores*. Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/783e9032-0ce3-49cf-9710-bdd51ca00dc5>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- Duque, H. (2009). Percepción de los y las estudiantes de educación básica y media sobre la clase de educación física en Antioquia. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 18(1), 77–86. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/1329>
- Fernández, J. M., Reyes, M. M. & Montenegro, M. (2019). Impact of ICT on students with high abilities. Bibliographic review (2008–2018). *Computers & Education*, 137, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.007>
- Fernández-Franco, J. R., Hincapié-Bedoya, D. y Aparicio-Herguedas, J. L. (2022). La reflexividad desarrollada durante las prácticas pedagógicas de formación inicial del profesorado de Educación Física en Medellín, Colombia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 89–108. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000100089>
- Foglia, G. E. (2014). Evaluación en educación física - concepciones y prácticas docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 99–117. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.02>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C. y Carter-Thuillier, B. (2020). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 169–186. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m12-25.efef>
- Gallo, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 232–242. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052009000200013>
- Gaviria, D. F. y Castejón, F. J. (2016). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 107–118. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.711>
- Gaviria-Cortés, D. F. y Castejón-Oliva, F. J. (2019). ¿Qué aprende el estudiantado de secundaria en la asignatura de educación física? *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.2>
- Gayol, M. L. (Comp.) (2018). *La educación física en la educación secundaria: reflexión sobre las prácticas de la enseñanza*. Prometeo.
- Gimeno, J. (Comp.) (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.

- González, E. V., Chaverra, B. E., Bustamante, S. A. y Toro, C. A. (2020). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 40, 317–325. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V1I40.80914>
- González-Alfaro, R. F. (2022). La planificación curricular: Punto de partida del trabajo pedagógico. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 219–232. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.13>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. Morata.
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165–179. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios165.179>
- Hernández, O. L. (2011). Un caso de representaciones sociales de la clase de educación física en los estudiantes de la institución educativa técnica atanasio girardot, de la ciudad de girardot-cundinamarca [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima]. RIUT. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/3117>
- Herrera-Mena, V. H., Tocto-Lobato, J. G., Lomas-Badillo, P. L. y Mazón-Moreno, O. D. (2018). Curriculo, evaluación y calidad en educación física: retos y prospectivas en el contexto ecuatoriano (Original). *Revista Científica Olimpia*, 15(47), 47–56. <http://olimpia.udg.co.cu/>
- Hincapié, D. (2020). Un sentido formativo implícito en la Educación Física: el rendimiento. *Pedagogía y Saberes*, (53), 133–148. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10574>
- Jaramillo, L. G. y Quilindo, V. H. (2006). Paisajes, contenidos y métodos: Sentidos que configuran la Educación Física como un “Siempre lo Mismo”. *Pensamiento Educativo*, 38(1), 154–171. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24031>
- Jiménez, A. (2006). El Estado del Arte en la Investigación en las Ciencias Sociales. En A. Jiménez & A. Torres (Comps.), *La Práctica Investigativa en las Ciencias Sociales* (pp. 28–42). Universidad Pedagógica Nacional. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/des-upn/20121130050742/estado.pdf>
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Universidad de Valencia.
- López, C. R., Arcila-Rodríguez, W. O. y Betancur, J. E. (2021). Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 44, 77–86. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88630>

- López, V. M., Pérez, D., Manrique, J. C. y Monjas, R. (2015). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 182–187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- Moncada, R. M. (2020). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en educación física en la básica secundaria y media. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11971>
- Montero, A. (2021). Currículo y Autonomía Pedagógica. Enseñanzas Mínimas, Comunes y Currículo Básico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 23–36. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.002>
- Mujica, F. N. (2022). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, (44), 605–614. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90836>
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 175–212. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/304>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peña, S., Toro, S., Osses, S., Pachón, J. O. y Hernández Mosqueira, C. (2018). La Dimensión Conceptual del Conocimiento en Educación Física: Un estudio Binacional. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 170–175. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63164>
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Ramos, K. M., Tavares, M., Oliveira, R., Neira, M. & De Souza, M. (2017). Apropriações e produções curriculares de professores de educação física. *Movimento*, 23(4), 1177–1190. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.69700>
- República de Colombia. Congreso de la República. (2012). Ley Estatutaria 1581. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Diario Oficial No. 48.587 de 18 de octubre de 2012. http://www.secretariosenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html

República de Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. http://www.secretariosenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

República de Colombia. MEN. (2019). *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/411706:Orientaciones-Curriculares>

República de Colombia. MEN. (2010). *Documento No. 15. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241887.html>

República de Colombia. MEN. (2000). *Lineamientos curriculares en educación física, recreación y deportes*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_10.pdf

República de Colombia. Presidencia de la Republica. (2013). *Decreto 1377. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012*. Diario Oficial No. 48.834 de 27 de junio de 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53646>

Rodríguez, L. A. (2016). Traducción y educación para la salud: alternativa en la práctica pedagógica de Educación Física [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/980>

UNESCO, *Declaración de Berlín*, de 28-30 de mayo de 2013. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221114_spa

Wallace, J., Scanlon, D. & Calderón, A. (2022). Digital technology and teacher digital competency in physical education: a holistic view of teacher and student perspectives. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2106881>

Walsh, C., Tannehill, D. & MacPhail, A. (2022). The perceived needs of teacher educators as they strive to implement curriculum change. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(2), 156–169. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2032778>

Wang, B. & Chen, S. (2022). Physical Education Curriculum Interventions: A Review of Research Patterns and Intervention Efficacy. *Quest*, 74(2), 205–220. <https://doi.org/10.1080/00336297.2022.2032774>

Zapata, J. A., Calderón, A. J. y Gaviria, D. F. (2018). ¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia. *VIREF Revista de Educación Física*, 7(1), 19–33. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/332066>

Víctor Hugo Quilindo: Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física Recreación y Deportes, actual profesor del departamento de Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad del Cauca (Colombia). Realizó sus estudios de especialización en la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte (Colombia) y de Maestría en las Universidad de Manizales (Colombia). En su transcurso profesional cumple labores relacionadas con la docencia, la investigación y la interacción social en programas de pregrado y posgrado. Miembro activo del grupo de investigación Konmoción de la Universidad del Cauca (Colombia). Su producción intelectual se ubica en los campos de la educación física y el deporte. <https://orcid.org/0000-0001-7106-1431>