



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: AT1120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: IX    Número: 2.    Artículo no.: 27    Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2022.**

**TÍTULO:** Enseñanza auténtica para desarrollar competencias profesionales en la Licenciatura en Educación Física.

**AUTOR:**

1. Dr. Jorge Garduño Durán.

**RESUMEN:** La presente propuesta plantea a la enseñanza auténtica como una opción para el desarrollo de las competencias profesionales, para abordar el Plan y programas de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física, atendiendo al enfoque basado en competencias y al enfoque centrado en el aprendizaje, por lo que se pretende la promoción de la propia intervención de la práctica docente, que a la luz de los resultados, muestre la transformación y mejora por el efecto formativo en los estudiantes, a través de un proceso sistemático y reflexivo, mediado por la investigación acción y teniendo como antecedente un diagnóstico desde el análisis de la planificación, que tiene la intención de detectar esquemas prácticos no compatibles con los enfoques curriculares.

**PALABRAS CLAVES:** enseñanza auténtica, competencias profesionales, enfoque basado en competencias, enfoque centrado en el aprendizaje.

**TITLE:** Authentic teaching to develop professional competencies in the Bachelor of Physical Education.

**AUTHOR:**

1. PhD. Jorge Garduño Durán.

**ABSTRACT:** The present proposal raises authentic teaching as an option for the development of professional competencies, to address the 2018 Plan and study programs of the Bachelor of Physical Education, taking into account the competence-based approach and the approach focused on learning, for what is intended is the promotion of the intervention of the teaching practice itself, which in the light of the results, shows the transformation and improvement due to the formative effect on the students, through a systematic and reflective process, mediated by action research and having as a background a diagnosis from the analysis of planning, which intends to detect practical schemes not compatible with curricular approaches.

**KEY WORDS:** authentic teaching, professional competencies, competency-based approach, learning-centered approach.

**INTRODUCCIÓN.**

La reciente implementación del Plan de Estudios 2018, para la formación de Licenciados en Educación Física, requiere sustentar la enseñanza en la solución de problemas reales para promover el desarrollo de competencias profesionales (CEVIE-DGESPE, 2018, Enfoque basado en competencias, párrafo 1), enseñanza que no se encuentra en la cotidianidad de las prácticas docentes de la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”. Los responsables de los cursos se enfrentan a la situación de ir conociendo los programas a la par que se implementan, la premura con la que se ha transitado es el escenario propicio para que el habitus tome fuerza y se posicione como el principal factor para que no se produzcan los cambios que exigen el entendimiento y la aplicación de los enfoques propuestos en los planes de estudio.

La implementación de un nuevo programa representa una situación desafiante para el docente, que implica, no sólo el conocimiento y comprensión de este como un saber declarativo, sino la transformación de su práctica, misma que puede permanecer intacta debido a la resistencia al cambio o a la prontitud con que se exige su aplicación, lo que sin duda, impacta en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes. La complejidad parte desde la consideración de dos de los enfoques en los que se sustenta el Plan de estudios 2018, el enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque basado en competencias, concepciones que deben estar presentes tanto en el diseño, la aplicación, y evaluación de las actividades de enseñanza.

El enfoque centrado en el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente, que tiene como finalidad, la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias de manera efectiva, lo que se enseña se relaciona con situaciones de la vida real, en un contexto donde el conocimiento se encuentra distribuido socialmente; el enfoque basado en competencias considera desarrollar la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos, para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral, para enfrentar una situación dada en el lugar mismo, reconstruyendo el conocimiento, y proponiendo una solución o tomando decisiones en torno a posibles cursos de acción, de manera reflexiva y teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar (CEVIE-DGESPE, 2018).

La atención a estos enfoques al abordar los programas de estudio, es garante del perfil de egreso, que en este Plan se ha construido en el logro de tres tipos de competencias: genéricas, profesionales y disciplinares; para esta investigación, se consideran sólo las competencias profesionales, ya que sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente, y están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa, profesional y específica de la disciplina o área de conocimiento que permitirán al egresado, atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación

obligatoria, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y la comunidad en donde se inscribe su práctica profesional (CEVIE-DGESPE, 2018).

## **DESARROLLO.**

Teniendo como referente lo anterior, se plantea como objeto de estudio la práctica docente orientada a la Enseñanza Auténtica, partiendo de que los presupuestos de ésta ostentan el mismo sentido en la intención de favorecer la concreción de las competencias profesionales, ya que se sitúa en el desarrollo de capacidades para enfrentar situaciones reales del ámbito educativo relacionadas con el currículum. Para clarificar la congruencia, es preciso mencionar que el concepto de enseñanza auténtica, se entiende como el conjunto de actividades instruccionales y de evaluación, en el que se plantean al estudiante problemas y conflictos a resolver y que guardan gran fidelidad con situaciones auténticas que habrán de enfrentarse en un futuro en su ámbito profesional (Monereo, Sánchez-Busqués, & Suñé, 2012), provocando desafíos intelectuales complejos y aprendizajes con alto grado de significatividad y autorregulación (Coll, Rochera, & Onrubia, 2009); se destaca la solución de problemas y el pensamiento de alto nivel, con la intención de desarrollar competencias complejas demostrables en el mundo real, centrándose en aquellos aprendizajes que resultan significativos (Díaz Barriga, 2006), criterios que también comportan el enfoque basado en competencias y el enfoque centrado en el aprendizaje.

Ante esta tarea, el propósito de investigación es que el docente intervenga y transforme su práctica, al comprender la relación entre los procesos de enseñanza auténtica y el desarrollo de las competencias profesionales con el fin de sentar bases sólidas, para implementar una forma viable de intervención que responda al enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque basado en competencias del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física 2018. Su logro comporta beneficios en la mejora de la práctica docente, evidencias concretas del desarrollo de las competencias profesionales

y un referente institucional documentado de la experiencia, que puede ser retomado por otros docentes para generar conocimiento de nuevas alternativas y aplicaciones.

La investigación es pertinente pues arroja información relevante acerca de la forma en que influye la práctica docente en el desarrollo de las competencias profesionales e inferir si se está logrando concretar el perfil de egreso de los futuros docentes de educación física. La experiencia documentada proporcionará información acerca de la consideración del enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque basado en competencias, no sólo en forma declarativa sino en la práctica, aportando conocimiento de orden metodológico y pragmático. En suma, se pretende aportar conocimiento que ayude a los docentes a tomar decisiones al ejercer su práctica, acordes a las demandas que exige el plan de estudios vigente.

La naturaleza de la investigación es de corte cualitativo, y tiene la intención de generar y aplicar conocimiento a través de la investigación acción, partiendo de datos que planteen en qué estado se encuentra la práctica e ir desarrollando intelecciones sobre las consideraciones y reflexiones que realiza el docente en el proceso para implementar el enfoque del Plan de estudios 2018.

La transformación de la práctica considerando la enseñanza auténtica, no tiene el propósito de confirmar de manera preconcebida sus efectos, ni de generalizar sus resultados, sino la comprensión del proceso de la implementación de la enseñanza auténtica, que entreteje cambios en la práctica vinculado a cambios que se producen en el estudiante centrados en el desarrollo de las competencias profesionales planteadas en el programa a cargo, razón por la que el marco interpretativo será el constructivismo social.

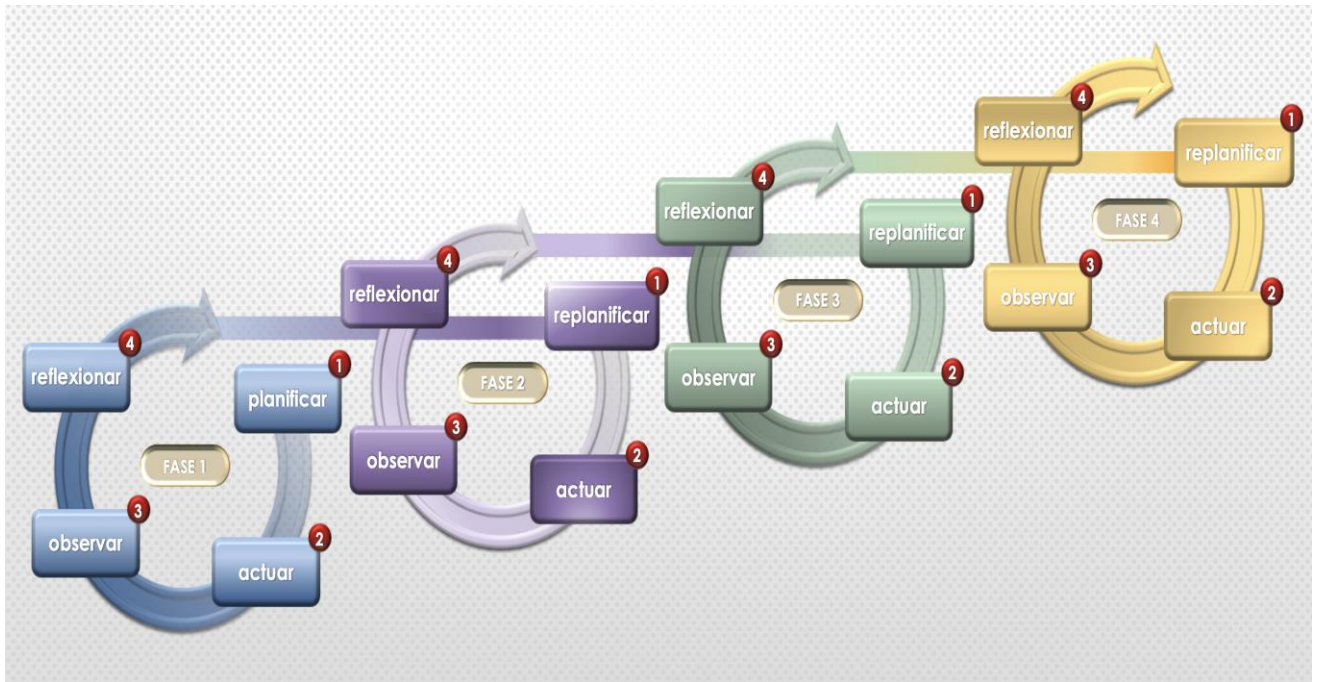
Respondiendo al proceso donde primero el profesor inicia una investigación sobre el problema de la implementación de los enfoques del Plan de estudios, se llevará a cabo un diagnóstico para detectar esquemas prácticos instaurados en el habitus, confrontando su pertinencia con la enseñanza auténtica y el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes en formación. En un segundo

momento se construirá una propuesta concreta para implementar la enseñanza auténtica, que incluya estrategias para recolección de información, sistematización, análisis y evaluación, el desarrollo de la comprensión de qué se debe modificar y cómo, precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes, lo que implica que la reflexión inicia la acción (Elliott, 2000).

La reestructuración y/o transformación de la práctica docente debe basarse en las metareflexiones, proceso que permite recorrer la experiencia con base a un continuo acto autocrítico que considera pensar, analizar, observar y reinterpretar las actividades de cualquier orden (intelectuales, físicas, sociales, culturales) para obtener el autoconocimiento y modificar, mantener o reajustar de manera consciente el actuar personal (Elliott, 2000), por lo que el registro de la narrativas que se realicen en forma continua y sistemática, en relación con los dilemas a los que se enfrentan al llevar a cabo la investigación-acción, serán los insumos para ir realizando los reajustes necesarios, a partir de las contribuciones a “gran escala de la investigación-acción cooperativa, como forma de evaluación y desarrollo del curriculum centrada en la práctica del profesor” (Elliott, 2000, p. 74).

Sin el propósito de encasillarse en algún modelo específico de investigación acción, el proceso a transitar sobre las fases que implican este tipo de metodología se representa en la Figura 1. Este proceso se basa en la espiral de Lewin (1946 citado en Latorre Beltrán, 2007), que consiste fundamentalmente en cuatro acciones concretas: planificar, actuar, observar y reflexionar, que se repiten ciclicamente hasta alcanzar el objetivo de la investigación o identificar los límites de logro. Lewin concibió la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva, el avance de un ciclo a otro determina el número de fases por las que transita la investigación, no hay un número determinado de fases, ya que esto depende de la complejidad de la situación y de la pericia del investigador en cada acción.

Figura 1. Proceso de la Investigación Acción.



### Diagnóstico.

La contingencia sanitaria, que sin precedentes a la magnitud, se vive actualmente por el virus COVID-19, afectó el diagnóstico previsto para esta investigación, el cual estaba contemplado para los cursos del cuarto semestre del ciclo escolar 2020-2021, que comprendía del mes de febrero a julio, el cual se ha reprogramado para agosto a octubre 2021, correspondiente al ciclo escolar 2021-2022 con los cursos del quinto semestre; sin embargo, como responsable del proyecto, se realizó un ejercicio con la asignatura a cargo: Metodología de la Investigación, correspondiente al 5º semestre de la Licenciatura de Educación Física, del Plan de Estudios 2018.

El diagnóstico tiene la intención de detectar esquemas prácticos instaurados en el habitus, no compatibles con el enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque basado en competencias, mediante la revisión colegiada con los titulares de los cursos, para identificar, a través de un registro categorial, dichos esquemas en la aplicación de situaciones didácticas que impliquen la movilización de las estrategias y herramientas de aprendizaje y la evaluación de las competencias profesionales.

La unidad de análisis del diagnóstico la constituyó el plan de la asignatura, debido a que la planificación es el proceso consciente sobre lo que se pretende discorra la acción educativa, representa una toma de decisiones basada en referentes que develan los criterios psicopedagógicos que considera el docente, y que previamente fue autorizado una vez que se atendieron las observaciones que emitió el Departamento de Formación Inicial a través del responsable de proyecto de Seguimiento a la Aplicación de Planes y Programas de Estudio.

Los elementos categoriales utilizados para el análisis son:

1. Situación Auténtica.
2. Enseñanza Situada.
3. Relevancia Cultural.
4. Actividad Social.
5. Evaluación Auténtica.

Estas categorías se basan en consideraciones que se presentan a continuación:

Enseñar es un concepto que de facto implica una interrelación en la que se pretende que alguien experto, oriente el aprendizaje de un novel, pero la visión que esa orientación tiene, desde la perspectiva de la enseñanza auténtica, toma el matiz de “dar a los alumnos la oportunidad para manejar inteligente y directamente los datos de la disciplina, organizando, dirigiendo y controlando experiencias fructíferas de actividad reflexiva” (Oviedo, 2015, p. 16).

La Enseñanza Auténtica se entiende como el tipo de instrucción que orienta la docencia hacia la formación integral y gestión del desarrollo de competencias del estudiante para el ejercicio de una actividad profesional, cumpliendo las condiciones de ser constructivista, realista, relevante y socializante.

Las nociones de situación auténtica y problema complejo se encuentran íntimamente relacionadas al concepto de conocimiento pertinente, que se refiere a la necesidad de promover un conocimiento



capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales, por lo que se hace necesario, enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo (Morín, 1999).

Una situación auténtica es aquella que proviene del mundo, y se convierte, a través del currículum, en una práctica educativa real o simulada en la cual subyace un problema (situación inédita o conocida) que ubica al docente ante la necesidad de desplegar su actividad cognitiva en un intento de búsqueda de estrategias, elaboración de explicaciones, selección de recursos y toma de decisiones (SEP, 2010). Cuando al estudiante se le enfrenta a una situación auténtica, se produce un aprendizaje experiencial, que se concibe como un aprendizaje activo que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas (Díaz Barriga, 2006).

Las situaciones auténticas se desarrollan en el contexto de la enseñanza situada, basada en prácticas educativas auténticas, donde toman protagonismo la relevancia cultural y el nivel de actividad social que propician las tareas de aprendizaje, y se convierten en los criterios principales para definir qué aprendizajes pueden considerarse significativos y situados. Se considera que el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla, utilizando escenarios auténticos de la vida real y profesional (Díaz Barriga, 2006).

La práctica docente, que se basa en la instrucción de la enseñanza situada, adquiere relevancia cultural cuando emplea ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que son relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer (Díaz Barriga, 2006). De igual manera, una instrucción basada en la enseñanza situada conlleva gran actividad social, que se caracteriza por la participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el

descubrimiento guiado, que hacen plausible la construcción y distribución del conocimiento. (Díaz Barriga, 2006) y (Coll, Rochera, & Onrubia, 2009).

Las formas de instrucción que responden a la enseñanza auténtica son el aprendizaje in situ: Instrucción basada en el modelo de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo donde se pretende desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia, destaca la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales; las simulaciones situadas, instrucción que anima a los estudiantes a participar colaborativamente en la resolución de problemas simulados o casos tomados de la vida real con la intención de que desarrollen el tipo de razonamiento y los modelos mentales de ideas y conceptos más importantes de su área de formación; y el análisis colaborativo de datos relevantes, es un modelo instruccional centrado en el estudiante y en el análisis de situaciones-problema de la vida real cercanas a sus intereses y campo de conocimiento de formación, mediante la discusión crítica con otros (Díaz Barriga, 2006).

Las formas de instrucción que no corresponden a la enseñanza auténtica son la instrucción descontextualizada: Instrucción centrada en el profesor, quien básicamente transmite los conocimientos en la forma que quiere que los estudiantes los reproduzcan, los ejemplos que emplea son irrelevantes culturalmente y los alumnos manifiestan una pasividad social (receptividad) que se asocia a este enfoque tradicional, donde se suelen proporcionar lecturas abstractas y descontextualizadas y ejercicios rutinarios; el análisis colaborativo de datos inventados, en este tipo de instrucción se adjudica cierta actividad al alumno, en vez de sólo ser receptor. Se realizan ejercicios colaborativos donde se aplican saberes a casos hipotéticos, se analizan preguntas o se decide sobre la pertinencia sobre un conocimiento, pero el contenido es ajeno a los intereses de los alumnos ya que no se relacionan con su ámbito futuro de actividad profesional, o están descontextualizados en tiempo y espacio; y la instrucción basada en lecturas con ejemplos relevantes: Considera lecturas con

contenidos relevantes y significativos, que los estudiantes revisan, analizan y traban de manera personal (Díaz Barriga, 2006).

### **Resultados.**

Los resultados del diagnóstico para detectar los elementos de la práctica no compatibles con el enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque basado en competencias, tomando como referente la enseñanza auténtica, que es congruente con los enfoques es el siguiente:

**Situación Auténtica.** El plan carece del planteamiento de una situación asociada al campo profesional, emanada de una práctica educativa real o simulada que se constituya en razón para abordar los contenidos del currículum, o alguna situación que lleve implícito un problema que requiere del despliegue de la actividad cognitiva del estudiante para intentar comprenderlo o resolverlo a través de estrategias, elaboración de explicaciones, selección de recursos y toma de decisiones.

**Enseñanza Situada.** Al carecer de situaciones auténticas que organicen la acción cognitiva en el estudiante, se considera que el conocimiento que se genera no es situado, porque no es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla, ya que no es utilizado en escenarios auténticos de la vida profesional.

Considerando que en las prácticas educativas auténticas se destacan la relevancia cultural y el nivel de actividad social que propician las tareas de aprendizaje, se analizaron las actividades planteadas en la primera unidad de aprendizaje, para determinar si el tratamiento de los contenidos puede considerarse significativos para aplicarse en el área de formación de la educación física, y si su organización social se distingue por la participación colaborativa para la solución de problemas a través de técnicas o estrategias que posibilitan la construcción y distribución del conocimiento.

**Relevancia Cultural.** Se realiza un gran esfuerzo al promover el análisis de investigaciones realizadas con temáticas vinculadas a la educación física y de retomar las experiencias generadas en las prácticas docentes de los estudiantes para ejemplificar los procesos metodológicos para originar una

investigación. En este último caso faltaría promover la enseñanza situada, para implementar estrategias que involucren el tratamiento de todos los temas.

Actividad Social. La participación tutorada se privilegia en el tratamiento de los contenidos, pero no en la creación de un contexto social y colaborativo de solución de problemas. Se organiza al grupo valiéndose de mediadores como la discusión en clase, el debate, que hacen posible la participación de los estudiantes, pero en ocasiones la aplicación técnica es incorrecta o intrascendente para el logro de las competencias profesionales o los propios contenidos. Aparecen de manera recurrente, organizaciones tradicionales de clases magistrales, distribución de tareas, o bien una recurrencia excesiva del algún tipo de mediador cuyo afán parece más a apuntar el querer validar trabajo colaborativo.

Evaluación Auténtica. Los productos que se generan están vinculados a la verificación de contenidos por lo que se privilegia la creación de organizadores gráficos. La evaluación no se centra en procesos, ya que las propias rúbricas que se utilizan consideran indicadores que se buscan en productos terminados; ello se refleja en que no se utilizan situaciones didácticas organizadas con estrategias que trabajan con situaciones reales, en las que el alumno asume la responsabilidad de la construcción de su aprendizaje, producto de sus vivencias con relación a los aprendizajes curriculares.

## **CONCLUSIONES.**

La investigación se basa en entender y atender en forma oportuna, los retos que enfrentan los formadores de docentes ante las racionalidades del Plan de estudios 2018, para lograr la transformación pertinente requerida, antes de que se instale esta nueva visión en el habitus obsoleto habitual, ya que se interioriza de manera inconsciente en los individuos a nivel de conocimientos y prácticas profesionales dentro de un sistema subjetivo de expectativas y predisposiciones adquiridas mediante la experiencia pasada (Bourdieu & Passeron, 1996), lo que impulsaría al docente a ajustar sus prácticas institucionalizadas al nuevo contexto, cambiando sólo el discurso, pero realizando lo

habitual, habitus que transmitirá a los docentes en formación y que se harán presentes en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo, que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada, tendientes a la demostración de saberes construidos de forma personal mediante la presentación de productos sin advertir los procesos.

Los resultados del diagnóstico que se ponen de manifiesto para su discusión son que la forma de instrucción utilizada no corresponde a las vinculadas con la enseñanza auténtica, siendo del tipo instrucción basada en lecturas con ejemplos relevantes debido a que el tratamiento de los temas es a través de lecturas de textos, videos u otros materiales gráficos, o ejemplos de los propios maestros, con contenidos relevantes y significativos, que los estudiantes revisan, analizan y trabajan. La organización social se enuncia colaborativa, pero en la realidad no corresponde a la esencia de este, pues siempre recae principalmente en el tratamiento y aprehensión de contenidos temáticos del curso, y no a la construcción conjunta que implica analizar, comprender, intervenir, resolver o modificar una situación real vinculada con su área de formación.

Aspectos del Enfoque Centrado en el Aprendizaje, que requieren atención en el plan de curso son el considerar como referente principal la concepción constructivista y sociocultural en la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende; la mediación pedagógica que involucre una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a los objetos de conocimiento donde el estudiante logre de manera efectiva el aprendizaje al relacionarlo con situaciones de la vida real; buscar formas diferenciadas de trabajo orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo, y el uso de estrategias de estudio, que consideren como núcleo central, el desarrollo de situaciones didácticas que recuperan el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos.

También es necesario poner especial atención a los siguientes aspectos del Enfoque Basado en Competencias: el implementar estrategias para desarrollar la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas asociados a la vida profesional que se vinculan al contenido del curso, reconstruyendo el conocimiento, y proponiendo una solución o tomando decisiones en torno a posibles cursos de acción, de manera reflexiva y teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar, retomando experiencias reales o reconstruyendo situaciones simuladas.

Con respecto al Habitus Profesional, aún existe la tendencia habitual de transpolar los conocimientos a la realidad, en lugar de crear una necesidad que demanda la realidad para construir saberes en ella, apoyándose de los contenidos implícitos en las competencias. Estas expectativas son visibles en la planeación, aun cuando se trata de ajustarla al nuevo contexto planteado en el Plan 2018, pero el cambio sólo aparece en el discurso de algunas partes que aparecen en los programas, mismos que al describir el tratamiento de los temas recaen en el mismo error, y a una política institucional que vigile la aplicación de los enfoques con observaciones de fondo y no de forma en el diseño de las planeaciones de la asignatura.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. CEVIE-DGESPE. (2018). Planes 2018. Licenciatura en Educación Física. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>
2. Coll, C., Rochera, M. J., & Onrubia, J. (2009). De la evaluación continua hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. En M. Castello, La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación (pp. 117-143). Edebé.
3. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara.

4. Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill Interamericana.
5. Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata.
6. Monereo, C., Sánchez-Busqués, S., & Suñé, N. (enero-abril de 2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16(1), 79-101 ISSN 1989-639X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377006>
7. Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. [https://doi:92-3-603778-X](https://doi.org/10.1016/S0304-5656(99)00006-0) (ara).
8. Oviedo, P. E. (2015). Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. ECOE.
9. SEP. (2010). Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica. SEP-DGESPE.

#### **DATOS DEL AUTOR.**

1. Jorge Garduño Durán. Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica (CECEIC) y Maestro en Educación Física. Docente e Investigador Educativo adscrito a la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta” (ENEF); Asesor de Posgrado de la Universidad Contemporánea de las Américas (UNICLA). México. E-mail: [garduno77@hotmail.com](mailto:garduno77@hotmail.com)

**RECIBIDO:** 10 de septiembre del 2021.

**APROBADO:** 18 de diciembre del 2021